

# L-news Nr.23

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Zeitung für Lehramtsstudierende

24. Januar 2005

**Veränderungen in der  
Lehrerbildung**

**Lehrerbildungsgesetz tritt in  
Kraft**

**G8-Klassen als Vorreiter für  
die Schulzeitverkürzung?**

**Praxisforschung –**

**eine Aufgabe für die  
LehrerInnenbildung aller drei  
Phasen**

**Ende Gut, alles Gut?**

**Semesterbegleitendes  
Praktikum**

**Das Projekt**

**„Lehrerausbildung  
verbessern“ – frühe  
Praxisbegegnung**

**Bericht des Zentrums für  
Lehrerbildung und Schul- und  
Unterrichtsforschung (ZLF)**

**Frankfurter Graduierten-  
förderung des ZLF**

**Erfahrungsberichte von  
Studierenden**

**Neuerscheinungen in der  
Lehrerbildung**

**Außerschulischer Lernort  
Senckenberg Museum**

**OECD-Studie**

**Maillinglisten**

**L-Netz**

**Studienordnungen**

**Schulpraktische Studien 2005**

**Impressum**

## Veränderungen in der Lehrerbildung

Moritz Jörgens

Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung

Mit dem im Dezember letzten Jahres verabschiedeten „3. Gesetz zur Qualitätssicherung an Hessischen Schulen“, dessen Bestandteil das „Hessische Lehrerbildungsgesetz“ (HLBG) ist, steht für die Lehrerbildung an den Hessischen Universitäten eine strukturelle Neuordnung ins Haus: Die Lehramtsstudiengänge sollen modularisiert werden. Sie sollen weiterhin mit Prüfungen zum Staatsexamen abgeschlossen werden. Die Gesamtnote des ersten Staatsexamens soll sich jedoch zu 60% aus den im Studium erworbenen Notenpunkten, die in den Modulabschlussprüfungen erzielt wurden und zu 40% aus den Ergebnissen der Prüfungen im Rahmen des Staatsexamens zusammensetzen. Der Zuschnitt der Lehrämter wird zudem wesentlich verändert, die umfangreichsten Neuerungen betreffen den Studiengang Lehramt an Grundschulen: Hier werden Deutsch und Mathematik zu Pflichtfächern, ein drittes Fach wird zur Wahl gestellt. Das bisherige „Langfach“ entfällt. Es soll in allen Fächern die Qualifikation für den Unterricht bis Klasse 6 erworben werden. Zusätzlich soll ein neuer Studienbereich etabliert werden, die Studierenden sollen Kompetenzen im Bereich „Musisch – Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ erwerben.

Mit der Modularisierung verbunden ist, wie üblich, die Umstellung der Bewertung der Studienleistungen auf das ECTS – System, im Verlauf des Studiums werden Kreditpunkte erworben, die eine Voraussetzung für den Zugang zu den Abschlussprüfungen bilden. Das Studium gliedert sich in Module, die jeweils einen Verbund aus Lehrveranstaltungen zu einem Thema darstellen und die mit Prüfungen abgeschlossen werden, die benotet werden. Im modularisierten Lehramtsstudiengang soll der Erwerb von „Kompetenzen“ im Vordergrund stehen, die Orientierung an Lernzielen im Studium soll tendenziell aufgegeben werden.

Für die Universitäten hält das Gesetz einige organisatorische Herausforderungen bereit: Wird nicht, wider erwarten, eine Änderung des Termins zur Einführung der Modularisierung seitens des Gesetzgebers gewährt, sollen StudienanfängerInnen im nächsten Wintersemester ein modularisiertes Lehramtsstudium beginnen können. Die an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche, deren Arbeiten zur Modularisierung der Studiengänge unterschiedlich weit voran geschritten sind, müssten bis dahin für die von ihnen verantworteten Studienanteile Module konstruieren und neue Studien- und Prüfungsordnungen erstellen, die bis zum Oktober 2005 veröffentlicht worden sind. Allein das Genehmigungsverfahren für die Ordnungen wird aber, aller Voraussicht nach, mehr Zeit in Anspruch nehmen, so dass zu erwarten ist, dass die StudienanfängerInnen im WS 05/06 ihr Studium ungeregelt werden aufnehmen müssen. Eine Vorstellung, die sich niemand wünschen kann. Und doch könnte sie Wirklichkeit werden, wenn der Gesetzgeber weiterhin die Universitäten unter unnötigen Zeitdruck stellt. Opfer werden womöglich die StudienanfängerInnen sein.

Die strukturelle Reform der Lehrerbildung, die mit der Modularisierung intendiert war und sich mit ihr nahezu aufdrängt, wird so wohl auf der Strecke bleiben: Weder ist Zeit, sich an der Universität Frankfurt darüber abzustimmen, wie die Lehrerbildung an der Universität zukünftig sinnvoll ausgestaltet werden kann und soll, noch ist es aufgrund des Zeitdrucks möglich, die Lehramtsstudiengänge an den Hessischen Universitäten zu harmonisieren. Bemühungen, die neuen Vorgaben, sofern möglich, sinnvoll und strukturiert zum Einführungstermin umzusetzen, haben am Zentrum für Lehrerbildung begonnen.



## Lehrerbildungsgesetz tritt in Kraft

Andreas Hänssig OStR i.H.  
Büro für Schulpraktische Studien  
Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung

Das "Dritte Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen" ist vom Landtag verabschiedet worden und tritt am 1. August 2005 in Kraft. Kultusministerin Wolff verfolgt mit der Neuregelung des Gesetzes die Festlegung hoher Qualitätsstandards für eine gesicherte Schulbildung in ganz Hessen.

Die Anforderungen im Beruf seien permanenten Veränderungen unterworfen. "Wir können nicht das einmal Erlernte einfach nur ein Berufsleben lang konservieren. Genau hier setzt unser neues Gesetz an, weil wir das lebensbegleitende Lernen zur Grundlage für die Lehrerbildung von morgen machen", sagte die Ministerin. Ein Schwerpunkt der neuen Lehrerbildung ist danach die Pflicht zur regelmäßigen Fort- und Weiterbildung, die stärker an den Erfordernissen der Schule ausgerichtet wird. "Die Schule selbst weiß am besten, welcher Unterricht mit neuen Kenntnissen und Fähigkeiten aufgefrischt werden muss. Und für die erfolgreiche Personalentwicklung ist es zwingend, dass der Schulleiter diese Erfordernisse in Jahresgesprächen benennt und Kolleginnen und Kollegen jetzt gezielt zur Fortbildung schicken kann."

"Wir brauchen gute Lehrkräfte, die nicht nur wissen, was und wie sie zu unterrichten haben", sagte Wolff. Deshalb greife die neue Philosophie der Lehrerbildung schon im Studium: Damit Lehramtskandidaten ihre Vorstellungen vom Beruf möglichst rasch mit der Wirklichkeit im Unterricht abgleichen können, werden frühe Praktika verbindlich. "Wer eine Klasse mit 20 Kindern vor sich hat, der merkt schnell, ob sein Talent über die Theorie hinausgeht", so Wolff. Das neue Gesetz schreibe drei 4- bis 8-wöchige Praktika vor. Von der künftigen Baukasten-Struktur des Lehramtsstudiums verspricht sich die Ministerin eine Stärkung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften. "Ziel ist, dass unsere Lehrkräfte schon an der Uni möglichst viel über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen erfahren", erklärte sie.

Und wie wird die Realität aussehen, wenn ab dem 1. August 2005 das Gesetz in der Praxis, d.h. in den Schulen, in den Universitäten und den Studienseminaren, umgesetzt werden soll?

Schon jetzt gibt es Engpässe bei der Betreuung der Lehramtsstudierenden in den Schulen im Rahmen der Schulpraktischen Studien. Die beiden verpflichtenden Praktika sind bisher in zwei Terminen (Februar/März und September/Oktober), die vom Hess. Kultusministerium festgelegt werden, organisiert. Nun kommt ein zusätzliches Orientierungspraktikum von vier Wochen auf die Schulen zu. Wenn die zukünftigen Lehramtsstudenten keinen Platz in der Schule finden, können auch außerschulische Lernorte aufgesucht werden. Die Ableistung des Orientierungspraktikums soll in einem Studienportfolio dokumentiert werden. Es ist keine Studienvoraussetzung, muss jedoch bis vor Beginn des ersten Praktikumsabschnittes in der Universität abgeleistet sein.

Es ist noch nicht klar, wie die Betreuung vor Ort in den Schulen organisiert wird und wie die zukünftigen Lehramtsstudierenden eingesetzt werden sollen.

Positiv ist, dass Lehramtsstudierende vor Beginn des ersten Praktikums bereits einen ersten Perspektivwechsel vorgenommen haben. Problematisch ist jedoch, wie diese Erfahrungen im Studium aufgegriffen werden. Wenn es keine verpflichtende Reflexion dieser Praxiserfahrungen gibt, werden die gesammelten Erkenntnisse schnell verpufft sein. "Wer eine Klasse mit 20 Kindern vor sich hat, der merkt schnell, ob sein Talent über die Theorie hinausgeht", so Wolff. Welche Theorie mag man fragen? Wer vermittelt Beobachtungsaufträge und wer steht beratend den ehemaligen Schülern zur Seite, wenn Sie mit ihrem Latein am Ende sind?

### Auszug aus dem Gesetzestext: §15 Praktika und schulpraktische Studien

(1) Alle Studierenden haben ein Orientierungspraktikum von mindestens vier Wochen Dauer nachzuweisen. Es kann sowohl an Schulen als auch an Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe absolviert werden. Die Ableistung des Orientierungspraktikums ist in einem Studienportfolio zu dokumentieren. Es soll vor Beginn des Studiums und muss spätestens vor Beginn der schul-





praktischen Studien in der vorleistungsfreien Zeit abgeleistet werden.  
 (2) Alle Studierenden haben ein Betriebspraktikum von acht Wochen Dauer in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb abzuleisten. Das Praktikum kann auch im Ausland absolviert werden. Das Betriebspraktikum entfällt, soweit eine berufliche Ausbildung nachgewiesen wird, wenn berufliche Praktika im Rahmen der Vorschriften für das Lehramt an beruflichen Schulen abzuleisten sind oder wenn eine dem Betriebspraktikum vergleichbare Tätigkeit ausgeübt worden ist. Die Ableistung des Betriebspraktikums ist in einem Studienportfolio zu dokumentieren.  
 (3) Alle Studierenden haben die erfolgreiche Teilnahme an schulpraktischen Studien nachzuweisen, die nach einer von der Universität erlassenen Praktikumsordnung durchzuführen sind. Schulpraktische Studien als Bestandteil der Lehrerausbildung dienen den Zielen der Verknüpfung von Studieninhalten und schulischer Praxis, der Erfahrung und Reflexion des Berufsfeldes, dem Erproben des eigenen Unterrichtshandelns in exemplarischen Lehrarrangements sowie der Analyse von Lernprozessen und Unterrichtsverläufen als forschendem Lernen. Die Dokumen-

tation der Erfahrungen und der Ergebnisse der schulpraktischen Studien kann in Form eines Praktikumsberichts oder in einem Studienportfolio vorgenommen werden.  
 (4) Die schulpraktischen Studien umfassen zwei Praktika an Schulen in Verbindung mit Vorbereitungs- und Auswertungsveranstaltungen. Ein Praktikum soll vor dem dritten Semester liegen. Eines der Praktika umfasst ein mindestens fünfwöchiges, grundsätzlich in der vorleistungsfreien Zeit durchzuführendes Blockpraktikum von einhundert Unterrichtsstunden in der Schule in Verbindung mit den Vorbereitungs- und Auswertungsveranstaltungen. Eines der Praktika kann als semesterbegleitendes Praktikum organisiert werden, dessen Stundenzahl mindestens dem eines fünfwöchigen Praktikums entspricht. Die schulpraktischen Studien werden Pflichtmodulen zugeordnet.  
 (5) Während des Praktikums in der Schule wird die oder der Studierende von einer oder einem Beauftragten der Universität und einer Lehrkraft der Schule oder einer Ausbilderin oder einem Ausbilder eines Studienseminars angeleitet. Das Praktikum in der Schule setzt die Kooperation aller an der Lehrerbildung beteiligten Personen und Institutionen

voraus. Um die Kooperation zwischen den Praktikumsbeauftragten der Universität und den schulischen Mentoren oder Kontaktlehrern zu fördern, sind einmal jährlich von den Universitäten organisierte Veranstaltungen (Mentorentage) durchzuführen.  
 (6) Das Amt für Lehrerbildung entscheidet im Benehmen mit der oder dem Beauftragten für schulpraktische Studien der Universität über die Anrechnung von entsprechenden Ausbildungsveranstaltungen, die außerhalb Hessens abgeleistet worden sind, und über die Anrechenbarkeit von schulpraktischen Studien auf die Dauer des Vorbereitungsdienstes.

Weitere Informationen finden Sie auf der Seite des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung:  
<http://www.uni-frankfurt.de/org/nwe/zlf/>  
 und der Homepage des Hessischen Kultusministeriums:  
<http://www.kultusministerium.hessen.de/>



**Bisherige Praktika bis zum 1. Staatsexamen (allgemeinbildende Schulen)**

<b>Schulpraktische Studien</b>										
1. Praktikum, i. d. R. 5 Wochen					2. Praktikum, i. d. R. 5 Wochen					
Studium						Ende Regelstudienzeit G, H, R				Ende Regelstudienzeit Gym., SO
Semester	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Künftige Praktika bis zum 1. Staatsexamen (allgemeinbildende Schulen)**

<b>Betriebspraktikum, 8 Wochen</b>										
<b>Schulpraktische Studien</b>										
Orientierungspraktikum 4 Wo.	1. Praktikum, mind. 5 Wochen,				2. Praktikum, mind. 5 Wochen,					
	Ausweitung auf 24 Wochen möglich. Pflichtmodulen des Studiums zugeordnet; Dokumentation in Studienportfolio/Praktikumsbericht.									
Studium						Ende Regelstudienzeit G, H, R				Ende Regelstudienzeit Gym., FO
Semester	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



# G8-Klassen als Vorreiter für die Schulzeitverkürzung?

**Dr. Dorit Bosse**

Referat für Schulpraktische Studien  
Universität Kassel

## Zum G8-Konzept

„Mehr Mut zum schnelleren Lernen“ – unter diesem Motto wurden vor drei Jahren an 13 hessischen Gymnasien parallel zu den regulären Klassen G8-Zweige eingerichtet, die besonders motivierte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in 12 Jahren zum Abitur führen sollen (Hessisches Kultusministerium 2001). Das G8-Konzept sieht vor, dass die Schüler die Mittelstufe ab der sechsten Klasse mit erhöhtem Pensum durchlaufen und nach der neunten Klasse direkt in die Einführungsphase der Oberstufe überwechseln. Diese „D-Zug-Klassen“, wie sie in der öffentlichen Diskussion auch genannt werden, folgen dem sogenannten Akzelerationsprinzip, ein in der Begabtenforschung als effektiv geltendes Verfahren zur Förderung begabter Kinder und Jugendlicher (Heller 2001, 37). Hierbei wird bei den individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler angesetzt, die den obligatorischen Stoffumfang aufgrund ihrer besonderen Befähigungen beschleunigt absolvieren und damit im Vergleich zu ihren Mitschülern die Schulzeit in kürzerer Zeit durchlaufen sollen.

Die Einrichtung von G8-Klassen hat Befürworter wie Skeptiker auf den Plan gerufen. Die Befürworter begrüßen die Möglichkeit, durch ein komprimiertes Unterrichtsangebot dem Leistungspotenzial besonders befähigter Schülerinnen und Schüler zu entsprechen. Langeweile und Störungen, die bei dieser Schülerschaft aufgrund schulischer Unterforderung entstehen könnten, so die Befürworter, würden durch eine Intensivierung des Lernens vermieden. Mit dem G8-Konzept wird außerdem die Hoffnung verbunden, dass die höheren Anforderungen bei den leistungsstarken Schülern insgesamt zu einer besseren Entwicklung ihres Fähigkeitspotenzials führen. Die Skeptiker befürchten durch das Ansteigen des unterrichtlichen Anforderungsniveaus eine einseitige Ausrichtung auf kognitive Fähigkeiten, die zulasten des sozialen Ler-

nens gehe und zum Anwachsen des Konkurrenzdrucks führe. Durch die Separierung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler in eigens eingerichteten Klassen könne elitärem Denken Vorschub geleistet werden; für außerschulische Interessen bliebe zu wenig Zeit.

## Evaluation der Umsetzung des G8-Konzepts

An einem der Gymnasien, die im Schuljahr 2001/02 einen G8-Zweig eingerichtet haben, dem Wilhelmsgymnasium Kassel, wurde zu Beginn des Jahres eine Befragung durchgeführt, um zu überprüfen, wie berechtigt die mit dem G8-Konzept verbundenen Erwartungen und Befürchtungen sind. Dazu wurden die Beteiligten zweier Jahrgänge des G8-Zweigs, Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern sowie die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 6 und 7, per Fragebogen befragt (Schüler N = 51, Eltern N = 43, Lehrer N = 15). Zum Vergleich wurden jeweils zwei Klassen pro Jahrgang aus dem G9-Zweig nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und in die Befragung einbezogen (Schüler N = 124, Eltern N = 96<sup>1</sup>).

## Zur Unterrichtsgestaltung

Im Mittelpunkt der Erhebung standen Erfahrungen und Einschätzungen, die auf den Unterricht schließen lassen. Wesentliche Aspekte waren die Unterrichtsgestaltung, die soziale Situation in der Lerngruppe, Hausaufgaben und Klassenarbeiten sowie die Freizeitgestaltung. Insgesamt weisen die Ergebnisse der Befragung darauf hin, dass für die meisten der G8-Schüler das erhöhte Lerntempo kein Problem zu sein scheint. Die Mehrzahl der Schüler fühlt sich offenbar ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend gefördert. Die Schüler geben an, selten unter- oder überfordert zu sein. Eine Reihe von Fragen bezog sich auf

die Unterrichtsgestaltung. Mit der Erhebung sollte u. a. ermittelt werden, inwieweit die im schriftlich verfassten Konzept der Schule angekündigten „Methodisch-didaktischen Besonderheiten des Unterrichts im G8-Zweig“ im Unterrichtsalltag umgesetzt werden. Dazu gehören laut Konzeptpapier die „Entwicklung einer gymnasialen Methodenkompetenz“ und die „Förderung des selbstständigen Lernens“ (Wilhelmsgymnasium Kassel o.J.). Immerhin werden im G8-Zweig offenbar etwas häufiger Schülerreferate gehalten als im G9-Zweig. Selbstständigkeitsfördernde kooperative Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit werden allerdings nach Einschätzung der befragten Schüler etwas häufiger in den G9- als in den G8-Klassen praktiziert. Und wie schätzen die befragten Lehrer selbst ihren Unterricht in den G8-Klassen ein? 4 von 15 Lehrern geben bei dieser offen gestellten Frage an, keinen Unterschied zu machen, ob sie im G8- oder G9-Zweig unterrichten. Auf den Fragebögen dieser Lehrer findet sich „lehrerorientierter Unterricht“ oder „fragend-entwickelnder Unterricht“, einmal mit dem Hinweis, dass Freiräume von den Schülern „nur ausgenutzt“ und „nicht produktiv genutzt“ würden. 4 weitere Lehrkräfte geben an, selbstständiges Lernen in den G8-Klassen verstärkt zu fördern. In den übrigen Fragebögen findet sich „häufiger Wechsel zwischen lehrerzentrierten Lernformen und Einzel- und Gruppenarbeit“ mit dem Hinweis, dass auch im G9-Zweig entsprechend unterrichtet werde, einmal wird eigenständig-entdeckendes und ein weiteres Mal forschendes Lernen angegeben.

## Zur sozialen Situation in der Lerngruppe

Zurück zu den befragten Schülern. Ein Bereich des Fragebogens bezog sich auf die soziale Situation innerhalb der Lerngruppe. Die Frage „Fühlst du dich in deiner Klasse manchmal nicht gut behandelt/ausgegrenzt“ wird im Mittel im G8- wie im G9-Zweig innerhalb ei-

<sup>1</sup> Es wurden keine weiteren Lehrer befragt, weil die Lehrkräfte des G8-Zweigs auch in G9-Klassen unterrichten.



ner Fünferskala (von „sehr häufig“ bis „nie“) mit „selten“ bewertet. Dies entspricht der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer, die ebenfalls eine entsprechende Frage erhielten. Bei der Frage, ob die Klasse gut zusammenhalte, kreuzten G8-Schüler deutlich häufiger „sehr oft“ oder „oft“ an als G9-Schüler. Und die Elternseite? Auf die Frage, ob sich ihr Kind in seiner Klasse wohl fühle, gaben die Eltern der beiden G8-Klassen im Vergleich zu den Eltern der G9-Schüler hohe positive Werte an, die innerhalb der Fünferskala zwischen „oft“ und „sehr häufig“ lagen. Dieses Ergebnis deckt sich im Übrigen nicht mit den Ergebnissen der Längsschnittstudie von Heller, Reimann und Rindermann (2000) zum baden-württembergischen Schulmodellver-

Die Angaben der Schüler zu ihrem Freizeitverhalten lassen den Schluss zu, dass G8- ebenso wie G9-Schüler neben der Schule noch genügend Zeit für Freunde und eigene Interessen haben, auch wenn bei ihnen mehr Zeit durch die Hausaufgaben gebunden ist. G8- oder G9-spezifische Ausprägungen in der Freizeitgestaltung lassen sich nicht feststellen. Lediglich zwei Unterschiede ließen sich ausmachen: Der Computer spielt bei G8-Schülern eine etwas geringere Rolle als bei G9-Schülern. Zu diesem Ergebnis kommen auch Heller, Reimann und Rindermann (2000) in der bereits erwähnten Studie. Ein weiterer Unterschied im Freizeitverhalten: Im Vergleich zum G9-Zweig geben mehr G8-Schüler an, Mitglied in einem Verein zu sein.

Aus der Lehrerbefragung: Wie stark sehen Sie folgende Eigenschaften und Fähigkeiten in den G8-Klassen im Vergleich zu den G9-Klassen ausgeprägt?<sup>2</sup> (N = 14)

Während beim „sozialen Verhalten“ tendenziell eher keine Unterschiede wahrgenommen wurden, waren sich alle befragten Lehrerinnen und Lehrer darüber einig, dass die „Sprach- und Denkfähigkeit“ im G8-Zweig gegenüber den G9-Klassen deutlich ausgeprägter ist. Hervorzuheben ist bei der Frage nach der Wahrnehmung des „Lern- und Arbeitsverhaltens“, dass 12 von 14 Lehrkräften angeben, die „Schnelligkeit“ sei bei G8-Schülern „relativ ausgeprägt“. Dies Ergebnis korrespondiert mit der Erkenntnis aus der Lernpsychologie, dass Schnelligkeit ein wichtiger Indikator für Intelligenz und Lernfähigkeit ist. Auch hinsichtlich der „Selbstständigkeit“ hebt sich nach Auskunft der Lehrerinnen und Lehrer der G8- vom G9-Zweig ab.

### Resümee: Vom G8-Konzept zur allgemeinen Schulzeitverkürzung

Lassen sich angesichts der Evaluationsbefunde des G8-Zweigs Schlussfolgerungen für die geplante Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs auf 12 Jahre ziehen? Die Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse der Befragung dürfte gezeigt haben, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern des untersuchten G8-Zweigs um besonders leistungsfähige Lerner handelt, die den übrigen Schülern in für erfolgreiches Lernen relevanten Bereichen offenbar einiges voraushaben. Bisher wurde der G8-Zweig lediglich in den drei unteren Jahrgängen des Gymnasiums durchlaufen. Mit Blick auf die Frage, wie zukünftig das Gros der Schülerschaft mit der all-



such „Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang“, die im Hinblick auf das Klassenklima im G8-Zweig bei den Eltern deutliche Unzufriedenheiten und auf Lehrerseite leicht negative Werte im Vergleich zum G9-Zweig festgestellt haben.

### Hausaufgaben und Freizeit

Auch wenn nach Einschätzung von Schülern und Eltern über die Hälfte der G8-Schüler im Vergleich zu den G9-Schülern doppelt so lang an den Hausaufgaben sitzt, haben weniger G8-Schüler den Eindruck, zu viele Hausaufgaben aufzubekommen. Bedenken, das G8-Konzept könnte Schülern zu viel abverlangen und ihnen zu wenig Freizeit lassen, werden durch die Befragung entkräftet.

### Eigenschaften und Fähigkeiten der G8-Schüler aus Lehrersicht

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der Befragung zur Ausprägung bestimmter für das Lernen in der Gruppe und für den individuellen Lernerfolg relevanter Eigenschaften und Fähigkeiten bei G8-Schülern im Vergleich zu G9-Schülern.

<sup>2</sup> Insgesamt haben sich 15 Lehrkräfte an der Befragung beteiligt. In einem Fall konnte dieser Teil des Fragebogens nicht ausgefüllt werden, weil angegeben wurde, dass am Unterricht der Lehrkraft nur wenige Schüler teilnehmen. Halbe Werte ergeben sich, wenn bei einer Eigenschaft oder Fähigkeit zwei Ausprägungen angekreuzt wurden oder das Kreuz direkt auf die Linie zwischen zwei Ausprägungen gesetzt wurde. Die 14 an diesem Teil des Fragebogens beteiligten Lehrkräfte haben nicht zu allen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten Angaben gemacht.



gemeinen Schulzeitverkürzung zu recht kommen wird, wäre interessant gewesen zu prüfen, ob für G8-Schüler gegen Ende der Mittelstufe nicht doch die individuell empfunde-

nasialen Bildungsgangs angekündigt (Schavan 2003). Nun ist die Förderung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken seit langem ein erklärtes Ziel pädagogischer Denk-

der Schulformen, weniger statt mehr Abiturienten und ein Anwachsen der ohnehin schon großen Zahl an „Verlierern“ innerhalb des deutschen Bildungswesens.

	in G8 sehr ausgeprägt	in G8 relativ ausgeprägt	kein Unterschied zu G9	weniger ausgeprägt als in G9
<b>Denkfähigkeit</b> - absolute Zahlen -				
Auffassungsgabe	7	6	1	-
Abstraktionsfähigkeit	4	10	-	-
Transfervermögen	2	11	1	-
<b>Sprachfähigkeit</b>				
Wortschatz	7	7	-	-
Ausdrucksfähigkeit	5	9	-	-
<b>Kreativität</b>				
Neugierde	3	6	4	1
Spontaneität	1	6	4	3
Einfallsreichtum	1	7	5	1
<b>Lern- und Arbeitsverhalten</b>				
Selbstständigkeit	4	7	3	-
Sorgfalt	-	6,5	7	0,5
Schnelligkeit	1	12	1	-
Ausdauer	1	7	6	-
<b>Motivation</b>				
Erfolgsoversicht	1	9	2	-
Sachinteresse	3	7	2	-
Anstrengungsbereitschaft	3	7	3	-
<b>Soziales Verhalten</b>				
Kontaktfähigkeit	1	2	10	-
Verantwortungsbewusstsein	1	2	9	1
Hilfsbereitschaft	1	2	7	3

ne Belastung größer ist als in den Jahrgängen 6 und 7.

Durch den Wegfall eines Schuljahres werden beim G8-Konzept ca. 10-12 % weniger Unterrichtsstunden erteilt, während die allgemeine Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre unter nahezu vollständiger Beibehaltung der bisherigen Stundenzahl vorgesehen ist. Die Einführung des achtjährigen Gymnasiums bedeutet eine geraffte Schulzeit, einen volleren Wochenstundenplan und komprimiertere und damit erhöhte Lernanforderungen. So ist für alle Gymnasiasten zukünftig – analog zum G8-Konzept – die 2. Fremdsprache bereits ab Klasse 6 vorgesehen. Außerdem soll mit der Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs eine Stärkung der Methodenkompetenz einhergehen. Vergleichbares war auch im Konzeptpapier des evaluierten G8-Zweigs zu lesen. In Baden-Württemberg wird die Schulzeitverkürzung noch weiter gefasst und als generelle Reform des gymnasialen

schriften und ministerieller Richtlinien. Die Umsetzung in unterrichtliches Handeln ist jedoch, wie die Befragung zum Teil gezeigt hat, ungleich schwieriger als das Postulieren von Reformzielen. Wenn die gymnasiale Unterrichtspraxis tatsächlich künftig stärker durch selbstständige Arbeitsformen geprägt sein sollte, bleibt fraglich, ob sich damit wirklich Lernzeit einsparen lässt. Bekanntlich braucht entdeckendes und forschendes Lernen Zeit, um sich lernwirksam entfalten zu können.

Die Verkürzung der Gymnasialzeit durch G8-Zweige war ursprünglich besonders leistungsstarken Schülern vorbehalten. Wie durchschnittlich begabte Schüler und damit die Mehrzahl der Gymnasiasten mit der Komprimierung der Lernzeit zu recht kommen werden, bleibt abzuwarten. Die Skeptiker der „Beschleunigungspädagogik“ befürchten wahrscheinlich nicht zu Unrecht eine Preisgabe der Durchlässigkeit

## Literatur

- Heller, Kurt A. (2001) (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, Kurt A./Reimann, R. & Rindermann, H. (2000): Evaluationsbefunde zum Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang. In: Pädagogisches Handeln, 4, 9-15, 33-36.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2001): Schneller zum Abitur – der G8-Zug an Gymnasien in Hessen. Wiesbaden.
- Schavan, A. (2003): Gymnasium in Baden-Württemberg mit neuem Profil. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Gymnasium mit neuem Profil. Freiburger G8-Forum – Dokumentation, 27-38.
- Wilhelmsgymnasium Kassel (o.J.): Informationsschrift zum G8-Zweig. Kassel.



## Praxisforschung – eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung aller drei Phasen

Bericht über die Tagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung, am 7./8. Oktober 2004 in Oldenburg

Gabriele Frenzel

bis 2003 Pädagogische Mitarbeiterin, jetzt Doktorandin am FB 4

Die eigene pädagogische Praxis aktiv zu erforschen und unter selbstgewählten Fragestellungen genau zu analysieren, um dadurch zu neuen Handlungsperspektiven zu gelangen – das ist die Idee von *Praxisforschung*<sup>3</sup>. Dabei wird das ganze Spektrum an Forschungsmöglichkeiten einbezogen, von unterschiedlichen qualitativen bis hin zu quantitativen Verfahren. *Forschende LehrerInnen*, sowohl im Studium als auch im späteren Beruf, erforschen ihre eigene Unterrichtspraxis und/oder die schulischen Bedingungen ihrer pädagogischen Arbeit (vielfältige Anregungen dazu findet man in dem Handbuch zur LehrerInnenforschung von Herbert Altrichter und Peter Posch<sup>4</sup>).

Wie in den *L-news* schon öfter berichtet (Nr. 14 und Nr. 19), haben sich im Nordverbund Schulbegleitforschung unterschiedliche Initiativen zusammengeschlossen, die an norddeutschen Universitäten arbeiten. Allen geht es um die Erforschung der Schulwirklichkeit, sowie um deren Veränderung. Besonders markant sind die Standorte Oldenburg und Bremen: In Oldenburg ist die LehrerInnenforschung als *Teamforschung* konzipiert, wobei LehrerInnen der ersten, zweiten und dritten Ausbildungsphase gemeinsam forschen (eine Beschreibung der Konzeption findet sich in der *Einführung in die Oldenburger Teamfor-*

*schung*<sup>5</sup>). Im Bremer Modell der *Schulbegleitforschung* dagegen setzen sich die Teams ausschließlich aus LehrerInnen der dritten Phase zusammen. Sie entwickeln Ideen für innovative Projekte an ihren Schulen, die sie durchführen und gleichzeitig selbst evaluieren (dokumentiert wird diese Arbeit in dem jährlich erscheinenden *Jahrbuch Schulbegleitforschung*<sup>6</sup>).

Das Thema der 9. Jahrestagung des Nordverbunds lautet *Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen*<sup>7</sup> und weist darauf hin, dass Schulbegleitforschung mittlerweile auf eine längere Tradition zurückblicken kann: Es geht nicht mehr nur um Konzepte und Visionen, wie in der Anfangsphase des Netzwerks, vielmehr liegen an den unterschiedlichen Standorten mittlerweile Ergebnisse vor, die nun wiederum in ihrer Wirkungsweise erforscht werden. So wird zum Beispiel die Oldenburger Teamforschung im Rahmen eines viereinhalbjährigen Modellversuchs der *Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* evaluiert, wobei der Schwerpunkt auf den durch die Teamforschung ausgelösten Professionalisierungs- und Schulentwicklungsef-

ekten liegt<sup>8</sup>.

Eröffnet wurde die Tagung durch den finnischen Erziehungswissenschaftler *Perti Kansanen*, der in seinem Referat eine forschungsorientierte Lehrerausbildung forderte, was er am Beispiel Finnlands veranschaulichte: Dort werden die Studierenden nicht nur mit der Theorie unterschiedlicher Forschungsmethoden vertraut gemacht, sie lernen vielmehr auch, diese in eigenen Forschungsvorhaben anzuwenden. Eigene Forschungskompetenz zu besitzen, gilt in Finnland als wichtiger Bestandteil professioneller Fähigkeiten von LehrerInnen.

Die Themen der Workshops, die sich an das Einführungsreferat anschlossen, zeigen etwas von dem großen Spektrum, über das im Nordverbund gearbeitet wird. So wurde die Bedeutung eines forschenden Zugangs für die drei verschiedenen Phasen der LehrerInnenbildung in unterschiedlichen Workshops thematisiert: Es ging um Kompetenzen, die bereits während des Studiums erworben werden sollten (W5: *Startkompetenz für das Referendariat*), um Professionalisierung während des Referendariats (W10: *Portfoliobegleitete Professionalisierung im Referendariat*) und um die Schwierigkeiten und Chancen des Berufseinstiegs (W1: *Die Professionalisierung von Berufsanfängern als Teil von Schulentwicklung*). Dass LehrerInnenforschung auch einen Beitrag zu fachdidaktischen Fragestellungen liefern kann, wurde am Beispiel der Mathematik (W2: *Perspektiven mathematikdidaktischer Handlungsforschung*) und des Sports (W7: *Teamforschung im Schulsport*) aufgezeigt. Welchen Stellenwert Teamforschung bei der Einführung altersgemischter Lerngruppen haben kann, stand im Mittelpunkt eines

<sup>3</sup> Prengel, Annedore. „Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft.“ *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hg. Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel. Weinheim und München: Juventa, 1997. 599-627.

<sup>4</sup> Altrichter, Herbert und Peter Posch. *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 1994. 3., durchges. und erweitert. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

<sup>5</sup> Fichten, Wolfgang u.a. *Einführung in die Oldenburger Teamforschung*. Oldenburger Vor-Drucke 451. Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 2002. Weiteres im Internet unter [www.uni-oldenburg/teamforschung](http://www.uni-oldenburg/teamforschung).

<sup>6</sup> *Jahrbuch 2003: Schulbegleitforschung in Bremen*. Bremen: Landesinstitut für Schule, 2003. Mehr im Internet unter [www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung/](http://www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung/)

<sup>7</sup> Das genaue Programm findet man unter [www.uni-oldenburg/teamforschung](http://www.uni-oldenburg/teamforschung) → BLK-Versuch → Tagung

<sup>8</sup> Fichten, Wolfgang u.a. „Oldenburger Teamforschung und lebenslanges Lernen.“ *Einblicke* 36. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2002): 14-17.



Workshops (W4: *Jahrgangsübergreifende Lerngruppen in der Eingangsstufe: LehrerInnen und StudentInnen gestalten und forschen in Veränderungsprozessen*), in einem anderen ging es um Unterrichtsentwicklung durch Schülerrückmeldungen (W6: *Feedback über Unterricht*). Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Lehrerbelastung wurden in einer weiteren Arbeitsgruppe diskutiert (W9: *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsaltag*).

Wie nun das in Forschungsvorhaben selbsterhobene Forschungswissen an LehrerInnen und Schule zurückvermittelt werden kann, war Gegenstand des Workshops zur Implementation von Forschungswissen (W8: *Implementation von Forschungsergebnissen und Wissensmanagement als Leitungsaufgabe*). Dabei ging es einmal um die Ergebnisse einer Evaluation fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg Bielefeld<sup>9</sup>, zum anderen um die Ergebnisse eines Teamforschungsvorhabens zur *Motivationslage von HauptschülerInnen* an einer Kooperativen Gesamtschule in Niedersachsen<sup>10</sup>. Es wurde deutlich, dass es sich bei der Rückmeldung von Forschungsergebnissen um einen sehr sensiblen Prozess handelt, der nicht quasi naturwüchsig gelingt, sondern besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Er setzt bei PraktikerInnen und ForscherInnen die Anerkennung des jeweils anderen Kontexts (einerseits Schule – andererseits Universität) voraus und die Bereitschaft, sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen.

Der Beitrag aus Frankfurt bezog sich auf ein Teamforschungsprojekt, das im Jahr 2001/2002 hier an der Universität im Fachbereich Erziehungswissenschaften stattgefunden

<sup>9</sup> Henkel, Christiane. „Fächerübergreifende Grundkurse als Gegenstand von LehrerInnenforschung, Evaluation und Wissenschaft: Ein Beispiel einer Kooperation am Bielefelder Oberstufen-Kolleg.“ *LehrerInnenforschung*. Hg. Sybille Rahm und Michael Schratz. Innsbruck: Studien-Verlag, 2004. 133-44.

<sup>10</sup> Fichten, Wolfgang und Uta Wagoner. „Wirksamkeit von Forschung in großen Systemen: Skizze zu einem Implementationsmodell.“ *Jahrbuch 2004: Schulbegleitforschung in Bremen*. Bremen: Landesinstitut für Schule, 2004 (in Vorbereitung).

hat. Im Rahmen des Projekts *Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf* (vgl. L-news Nr. 14) war es damals zu einer intensiven Zusammenarbeit von Schule und Universität gekommen. Bei der Durchführung der Schulpraktischen Stu-



dien hatten LehrerInnen regelmäßig in den Seminarveranstaltungen mitgearbeitet, was bei allen Beteiligten neue Lernprozesse ermöglicht hatte<sup>11</sup>.

Ich selbst hatte in diesem Zusammenhang mit einer Gruppe Studierender und einigen MentorInnen ein Teamforschungsprojekt zum Themenschwerpunkt *Disziplinprobleme an Hauptschulen* durchgeführt, das ich nun gemeinsam mit VertreterInnen eines Forschungsteams in Oldenburg vorstellte (W3: *Teamforschung im Schulpraktikum: Disziplinprobleme an Großstadt-Hauptschulen*)<sup>12</sup>. Am Beispiel dieses

<sup>11</sup> Schlömerkemper, Jörg. „Vom ‚Forschenden Lernen‘ zum ‚Forschenden Habitus‘ - Das Projekt ‚Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf‘ (KoProfil) an der Universität Frankfurt a.M.“ *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Hg. Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003a. 185-99.

<sup>12</sup> Das Projekt habe ich zweimal beschrieben. Einmal aus Sicht der Studierenden in: „Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum.“ *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Hg. Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003a. 227-

Teams beschrieben wir den Lerngewinn für Studierende und LehrerInnen, die anregenden Diskussionen im Seminar, die durch den Austausch der unterschiedlichen Perspektiven zustande kamen, sowie die Faszination, die von einer for-

schenden Beschäftigung mit Schullwirklichkeit ausgeht. Im zweiten Teil des Workshops wurden Schwierigkeiten angesprochen, mit denen man es zu tun bekommt, wenn man

LehrerInnenforschung in die bestehende Schul- und Ausbildungspraxis implementieren will.

Zu wünschen ist, dass auch bei uns in Deutschland der Erwerb von Forschungskompetenz zum festen Bestandteil einer professionellen Ausbildung von LehrerInnen werden kann und dass eine enge Zusammenarbeit von Schule und Universität dann nicht mehr die Ausnahme darstellt, sondern die Regel. Die nächste Fachtagung des *Nordverbands Schulbegleitforschung* findet am 6./7. Oktober 2005 in Osnabrück statt und wird wieder unterschiedliche Projekte vorstellen, die diese Ziele verfolgen.

42. (Den Text findet man auch im Internet unter [www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews1803.htm](http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews1803.htm)).

Aus Sicht der LehrerInnen in: „Von der Schwierigkeit, forschendes Lernen im Schulpraktikum zu implementieren - ein Erfahrungsbericht.“ *Kooperative Schulentwicklung: Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Studienseminar und Schule: Schulnahe Forschung und aktive Schulentwicklung*. Hg. Heike Ackermann und Sybille Rahm. Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 201-18.



## Ende Gut, alles Gut?<sup>13</sup>

Andreas Gruschka

Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften

### Liebe, soll ich sagen, ehemalige Kommilitoninnen und Kommilitonen!?

Seitdem ich in Frankfurt bin, habe ich die Aufgabe, die angehenden Lehramtsstudenten und Diplomanden im Rahmen der Einführungsveranstaltungen zu begrüßen. Nun komme ich zum ersten mal dazu, Absolventen zu verabschieden. Wie komme ich dazu!?

Eine Institution, die ihre Klienten nicht freundlich begrüßt und verabschiedet, ist eine kalte Maschine. Eine Institution, die zwar herzlich begrüßt und verabschiedet, sich aber zwischendrin nicht mehr um die Klienten kümmert, ist verlogen.

Eine deutsche Hochschule ist nicht - wie man aus den Klagen der Studierenden, die wir auch heute so lautstark vermittelt bekommen haben, ableiten könnte - verlogen, aber sie ist eine Kältemaschine. Warum? Sie will - ob Massenuniversität oder nicht - gar nicht verantwortlich sein für das soziale Wohlfühlen der Studierenden durch Betreuung, ja nicht einmal muss sie sich um die Entwicklung der Studierenden kümmern. Denn hier gilt, dass jeder sein Studium selbst in die Hand nehmen muss, dass er nicht wie in anderen Ländern intensiv von seinen Mentoren, Tutoren und Lehrern betreut und beaufsichtigt wird. Jeder ist seines akademischen Abschlusses eigener Schmied nicht etwa, weil er sträflich allein gelassen wird, sondern weil das das Erziehungs- und Bildungsprogramm der Universität war und in manchem eben heute noch ist. Und schließlich: Das Scheitern im Studium gilt hier nicht als ein Unglück, sondern als die erwiesene Unfähigkeit des Einzelnen, sich mit den Verhältnissen erfolgreich auseinander zu setzen. Diese Feier gilt den Erfolgreichen. Die Hochschule darf sich nicht wundern, wenn auch ihre erfolgreichen Klienten nicht gut über sie sprechen. Denn sie erwarten von der Hochschule - wenn man

Ihren klagenden Reden heute Glauben schenken soll, etwas anderes. Von einigen der Gründe, gut oder schlecht zu sprechen, möchte ich in den kommenden Minuten zu Ihnen sprechen.

Die Beteiligung an den Einführungsveranstaltungen ist mir eine angenehme Pflicht. Ich komme zu ihnen immer gerne, weil ich mich so selbst vorstellen kann, weil ich damit meine Freude ausdrücken kann, dass sich wieder so viele für die Pädagogik entschieden haben, aber vor allem weil ich auf diese Weise auch andeuten kann, auf was die Studierenden sich einlassen, und welche Chancen sich mit einem akademischen Studium bei allen Widernissen verbinden, die man hier in Frankfurt erleben muss. Dass viele dieser Widernisse nur noch eine kabarettistische Form der Kritik erlauben, haben Ihre Vertreter vielfach deutlich gemacht. Aber von der grotesken Differenz zwischen der Rede vom Marsch zur Weltspitze dieser Hochschule und den unglaublichen Behinderungen durch die Abwesenheit der simpelsten Voraussetzungen des Studiums will ich nicht reden. Vielmehr möchte ich von einer tiefer gehenden Differenz zwischen den in Ihren kritischen Reden zum Ausdruck kommenden Erwartungen an das Studium und meinen Urteilen über das akademische Studium handeln.

Ich zitiere bei den Einführungsveranstaltungen gerne den vielleicht schönsten Spruch, der je auf die Mauern dieser Hochschule gesprüht worden ist: „Nehmt euch die Freiheit der Wissenschaft, studiert, was ihr wollt.“

Das klingt nach Beliebigkeit, als ob ein uninteressierter und frustrierter Lehrer sagen würde: ... macht doch, was ihr wollt ... ! Es ist aber das Gegenteil gemeint: Man solle studieren, was man selber **will**, nicht aber was einem zu Lernen vorgegeben werde. Man solle sich selbständig

mit den Inhalten des Studiums auseinandersetzen und nicht vor allem an möglichst genauen Arbeitsanweisungen interessiert sein - so nach dem Muster der ewigen Frage: „Wie viel Seiten soll ich schreiben?“ Ich lege damit großen Wert auf das Stück akademischer Freiheit, das das Studium der Pädagogik bis heute auszeichnet.

Aber mit diesem Lob der Freiheit stoße ich immer wieder auf ratlose Gesichter bei Studierenden. Die erwarten nämlich, frisch aus der Schule kommend, einen Stundenplan mit einer eindeutigen Ordnung. Sie sind dann gleich doppelt frustriert: Erstens weil es einen solchen einheitlichen Plan nicht gibt und weil es strukturell im Studium chaotisch zugeht, vor allem dann, wenn man nicht ein Fach, sondern wie Sie - es geschafft haben - gleich mehrere studieren muss und das an verschiedenen Orten.

Nach meiner Begrüßung kommt es nur selten zu einer intensiven Kontaktaufnahme. Wenn man so will, gehört zur Freiheit des Studiums, diesen oder jenen Dozenten zu meiden, Veranstaltungen zwar zu belegen, aber nicht zu ihnen hinzugehen, sich wenig mit Fragen der Pädagogik zu beschäftigen, dafür sich auf anderes zu konzentrieren. Ich bin mir deswegen überhaupt nicht sicher, ob es eine größere Gruppe unter Ihnen gibt, die mich später während Ihres Studiums als Lehrer kennen gelernt haben.

So wie Sie Ihr Studium als Einzelkämpfer organisieren mussten und Ihre Schwerpunkte gesetzt haben, so habe ich Kontakt zu den Studierenden durchweg nur bekommen, wo und weil sich manche von ihnen besonders für das interessiert haben, was ich lehrte und forschte.

Das sage ich - nicht dass Sie es als Klage missverstehen - ich sage es, weil es so sein muss und wohl auch so richtig ist, wenn man positiv an die akademische Freiheit denkt, die

<sup>13</sup> Ansprache zur Verabschiedung der Lehramtsstudierenden nach ihrem erfolgreichen ersten Staatsexamen in der Aula der Universität am 20.12.2004



damit verbunden ist. Der Student sucht sich den Professor aus, bei dem er etwas lernen will!

Sie alle haben eine Menge gelernt, wahrscheinlich auf unterschiedlichsten Wegen. Manche von Ihnen werden sich an die Fächer, andere an die Fachdidaktiken erinnern und vielleicht werden manche von Ihnen besonders gute Erfahrungen mit den Grundwissenschaften gemacht haben.

Das bedeutet auch umgekehrt, dass davon auszugehen ist, dass viele von Ihnen nicht entsprechenden gute Lernerfahrungen gemacht haben.

Jedenfalls wird uns das immer wieder zurückgespielt von Ehemaligen, die sich nur ungern an ihr akademisches Studium erinnern und die als Lehrer vor allem schlecht über die Studienfächer und Inhalte reden, die sich auf die Lehrtätigkeit beziehen.

Es gibt so etwas wie ein gebrochenes Verhältnis der Lehrer zu ihrer eigenen Wissenschaft, der Pädagogik. Sie erwarten von ihr, was diese nicht leisten kann und wo sie es doch versucht, sie enttäuschen muss: Hinweise, Konzepte, ja Rezepte zur Lösung der Praxisprobleme.

Und weil die Erziehungswissenschaften das nicht im Studium geleistet hat, taugte sie in den Augen vieler nichts.

Es bekümmert mich immer wieder, wenn ich dergleichen höre, denn nach meinem Selbstverständnis sollte Ihr akademisches Studium eben nicht darin bestehen, dass Sie möglichst schnell für den Beruf fitt gemacht werden, sondern dass Sie hier die Gelegenheit bekommen, über das, was auf Sie zukommt, nachdenken zu können. Praxis ist in diesem Zusammenhang nicht der Trainingsfall, sondern Stoff der wissenschaftlichen Distanzierung.

Die vielfach variierte Rede von einem stärker praxisorientierten Studium – wie wir sie auch in dem neuen Lehrerbildungsgesetz finden, das die nächste Generation von Lehramtstudenten ertragen muss – ist hoch problematisch. Sie bringt das Studium am Ende um seine ureigene Funktion, der Begegnung mit der Wissenschaft und die Studierenden um die akademische Freiheit. Wohin die Reise geht, das zeigt das neue Gesetz: Vor dem Studium, unmittelbar nach der Schule, kommt es zu einem Orientierungspraktikum: Aus der Schule in die Schule! Damit man sich prüfen kann, ob man überhaupt

für den Beruf geeignet sein könnte! So als ob der Abiturient nach der Schule nichts anderes im Sinn hätte, als sich hypothetisch als zukünftiger Lehrer in einer Schule wieder einzufinden! So als ob er dann sich die Gewissensfrage stellen würde: Will ich das wirklich? Wer sich so etwas ausdenkt, ist ganz von seinem Wunschdenken bestimmt. Er möchte als ersten Schritt der Ausbildung Selbstselektion.

Ein weiteres Praktikum in der sog. Wirtschaft kommt hinzu. Warum das? Doch wohl, damit es nicht heißt, was eben noch richtig war: Aus der Schule in die Schule! Als ob Sie alle nichts von der Welt verstehen, wenn Sie nicht in einem Betrieb gearbeitet haben; dann aber alles verstanden haben! Das soll wohl heißen, dass man dann Arbeiten gelernt hat. Wer sich so etwas ausdenkt, beweist damit sein Ressentiment gegenüber dem Lehrberuf: Das sind Leute, die kennen nur Schule und nichts vom wirklichen Leben, von dem sie aber unausgesetzt den Kindern etwas erzählen müssen! So sollen sie wenigstens einmal das harte Leben der Arbeit kennen gelernt haben. Es ist schon bemerkenswert, dass eine konservative Landesregierung die sozialistische Parole ausgibt: Lehrer in die Produktion!

Wenn es dann zum Studium kommt, geschieht das in Modulen, das heißt in durch kontinuierliche Beobachtung und Leistungsüberprüfung bestimmten Kurspaketen. Am Ende dürfen Sie nur noch ein paar Veranstaltungen frei wählen. In den Kursen soll es unausgesetzt um berufliche Kompetenzen gehen, nicht mehr um wissenschaftliche Bildung. Das ist nicht dasselbe, sondern etwas ganz anderes. Die Veränderung provoziert die Frage, warum man überhaupt für den Lehrberuf an einer Universität studieren sollte, ob es nicht besser wäre, das als Berufsausbildung zu organisieren, eben als eine Form von Schule: Von der Schule in die Berufsschule in die Schule!

Ich vermute, dass manches von dem, was ich mir in akademischer Freiheit erlaube zu kritisieren, Ihre Zustimmung erhalten dürfte. Sie reagieren damit auf die Frustration, die ein Ihnen beliebig erscheinendes Studium verursacht hat,

- ein Studium von Fachinhalten ohne Bezug zum Lehrberuf und ohne Bezug zu Ihren inhaltlichen Interessen,

- ein Studium, in dem Sie jedes Seminar von neuem mit allem anfangen mussten,

- ein Studium, in dem Sie immer wieder die Erfahrung machten, dass Sie mit den Inhalten keine Erfahrungen machen konnten,

- kurz ein Studium, an dessen Ende so mancher von Ihnen auf meine Frage – anlässlich der Prüfungsvorbereitung – , was er denn studiert habe, keine rechte klare und kompakte Auskunft geben kann, sondern: eben dieses und jenes.

Aber die Klage bedeutet nicht unbedingt die Wahrheit über Ihr Studium. Sie werden bald, sofern Sie studiert haben, sich also Mühe gegeben haben, merken, wie ungemein viel Sie hier gelernt haben und wie sehr das hier Gelernte Sie verändert hat. Man kann das auch Bildung nennen. Denn das Merkwürdige an dem Ganzen der akademischen Freiheit – die Sie eben noch ein Stück genossen haben – liegt darin, dass Sie alle mehr oder weniger selbständig sich mit den Dingen auseinandergesetzt haben und in dieser Auseinandersetzung mehr oder weniger das vermittelt bekommen haben, was man eine durch wissenschaftliche Denkform begründete Urteilskraft nennen kann.

Diese werden Sie als Lehrer dringend benötigen. Denn nur Dank dieser Urteilskraft sind Sie davor gefeit, mit der notwendigen Anpassung an die schulischen Abläufe in diesen als individuelle Person unterzugehen.

- Wenn Sie hier gelernt haben, sich selbständig mit Texten und Theorien zu beschäftigen, so werden Sie das auch lehren können und so werden Sie auch für Ihre kontinuierliche Weiterbildung bereit sein, Texte und Theorien zu lesen.

- Wenn Sie mit der wissenschaftlichen Methode gelernt haben, begründete Kritik an Theorien und Texten zu üben, dann werden Sie diese Kritikfähigkeit auch Schülern vermitteln können und selbstständig Entwicklungen in der Schule analysieren können.

- Wenn Sie in Ihrem Studium gelernt haben zu unterscheiden zwischen einer routinierten Durchführung von Unterricht und einem Unterrichts der Menschen bilden kann, wenn Sie gelernt haben, wie man das Misslingende der Pädagogik begreifen kann, ohne dass man nur Schuldige ausweist, so werden Sie ein Motiv in die Praxis mitbringen, dass Sie in die Lage versetzt, diese Praxis zu



verbessern und bei Widerständen nicht gleich zu resignieren.

- Wenn Sie freilich den Eindruck gewonnen haben sollten, dass nur zuwenig von alledem ihnen vermittelt worden ist, dann besteht auch in meinen Augen Grund zur Kritik. Man hat es geschafft, aber nicht erworben, was man hätte erwerben müssen.

Wenn ich sage, wenn, wenn, wenn, so meine ich damit dreierlei:

(1) Ob es so ist, werden Sie im kommenden Referendariat erleben, spätestens dann in Ihrer selbständigen pädagogischen Arbeit.

(2) Sofern Sie es in der kommenden Ausbildungsphase nicht erleben, wissen Sie, dass es höchste Zeit ist, es nachzuholen.

(3) Aber wenn Sie es doch so erleben, dann werden Sie vielleicht mit einem gewissen Wohlwollen an die

Jahre zurückdenken, die Sie in dieser Universität verbracht haben.

Dass Ihnen das alles als Gelerntes widerfahren wird, das wünsche ich Ihnen nicht nur vom Verstand her, sondern auch von Herzen.

Machen Sie es gut in Ihrem pädagogischen Beruf und vergessen Sie dabei nicht, dass Sie einen der interessantesten und schönsten Berufe ergreifen wollen, den es gibt.

Alles Gute!

## Semesterbegleitendes Praktikum im SS 2005 und WS 2005/06

Das semesterbegleitende Praktikum soll Studierenden eine konkrete Möglichkeit bieten, praxisorientierte Einblicke in den schulischen Alltag und in außerschulische Lebenssituationen von Grundschülerinnen und Grundschülern zu gewähren, die unter sozial problematischen Lebensbedingungen aufwachsen. Die Praktikumsbegleitung ist verbunden mit der Aufgabe, dass jede/r Studierende eine „Patenschaft“ für ein „schwieriges“, „sozial benachteiligtes“ oder „bedürftiges“ Kind übernimmt. Übergeordnetes Ziel ist, die spezifische Lebenssituation eines Kindes zu verbessern, das heißt

Bedingungen herzustellen, in deren >geschützten Rahmen< das Kind in seiner Entwicklung gefördert werden kann. Um eine solche „Förderplanung“ erstellen zu können, bedarf es der Fähigkeit, sich vorurteilsfrei mit einzelnen Kinderbiographien auseinanderzusetzen. Diese Form der unmittelbaren Praxiserfahrung ermöglicht es den Studierenden, unterschiedliche kindliche Lebenswelten kennen zu lernen und zu verstehen. In einer Art „Hilfeplanung“ werden in Rücksprache und in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Klassenlehrerin und der Praktikumsleiterin die jeweilige Problemsituation

thematisiert. Ziele, Maßnahmen und Intervention werden besprochen, geplant und umgesetzt.

**Anmeldung:** Bereits angemeldete Studierende für das Herbstpraktikum 2005 im Studiengang Lehramt an Grundschulen für das erste Schulpraktikum, die sich für dieses Angebot interessieren, wenden sich bitte umgehend an das Büro für Schulpraktische Studien

**Dr. Susanne Düttmann**  
Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

## Das Projekt „Lehrerausbildung verbessern“ – frühe Praxisbegegnung

Tamara Bauer, Constanze Dreßler, Isabel Placzek, Stephanie Reiß

Armutszeugnis; die Lehrerausbildung an deutschen Universitäten, solche oder ähnliche Schlagzeilen sind längst nichts Neues. Schon lange wird die derzeitige Ausbildungssituation von der Presse vehement kritisiert. Doch bisher wurde kaum etwas dagegen unternommen. Damit soll jetzt Schluss sein und so entschied sich das Schulamt MTK/GG ein neues Projekt mit dem schlichten Namen „Lehrerausbildung verbessern“ ins Leben zu rufen. Ziel ist es den künftigen Lehrern schon von Beginn des Studiums an Einblicke in die Praxis zu geben, den Alltag eines Lehrers kennenzulernen, um schon früh im Studium Erfahrungen mit Schülern und Eltern sammeln zu können.

Gesucht worden sind Erstsemester, die ihr Studium praxisbezogener

gestalten wollten. Angeboten wurde eine Art Dauerpraktikum, das heißt: während des gesamten Studiums sollte man wöchentlich einen Tag an einer Grundschule hospitieren.

Wir meldeten uns und wurden zu einem ersten Treffen mit Herrn Klaus Feine-Koch, Schulamtsdirektor des Schulamtes, und der Leiterin des Studienseminars, Frau Eckardt, ins Schulamt nach Rüsselsheim eingeladen. Dort haben wir auch zum ersten Mal die Schulleiter und Schulleiterinnen der vier Schulen im Main-Taunus-Kreis, die an einer Teilnahme am Projekt interessiert waren, getroffen. Gemeinsam sind die Inhalte des Projekts besprochen worden.

Das Angebot praktische Unterrichtserfahrung sammeln zu können, durch aktive Einbeziehung in die

Unterrichtsgestaltung und darüber hinaus an Kursen des Studienseminars teilzunehmen zu können, wollten wir uns nicht entgehen lassen. Im Gegenzug haben die Schulen die Möglichkeit kleinere Aufgaben auf uns zu übertragen und somit ihre Lehrer etwas zu entlasten bzw. etwa leistungsschwächere Schüler besonders zu fördern.

Mittlerweile haben wir schon ein halbes Jahr Praxiserfahrung sammeln können, die uns im Studium viel gebracht hat. Durch das Kennen Lernen des Schulalltages sind wir besser in der Lage die Theorie mit der Praxis zu vergleichen und somit die Zusammenhänge besser und schneller verstehen zu können. Dank des Projekts erhalten wir einen realistischen Einblick in die Arbeit mit Kindern. Wir können nun



realistischer beurteilen, was in den verschiedenen Jahrgangsstufen umsetzbar ist. Diese wichtigen Erfahrungen vermeiden, dass ein böses Erwachen im Referendariat, das viele Lehrer beklagen, kommt. Ein weiterer Vorteil des Projekts ist, dass wir nun aus dem umfangreichen Veranstaltungsangebot der Universität unsere Seminare und Vorlesungen besser auswählen können, da wir nun eher einschätzen können welche Seminare besonders wichtig für die spätere Berufsausübung sind. Neben zahllosen Vorteilen und dem Spaß an der Arbeit mit den Schülern gibt es überraschenderweise bisher noch keine Nachteile. Erschwert wird das Projekt lediglich dadurch, dass wir nun nur noch auf vier Tage unsere Universitätsveranstaltungen verteilen können, so dass ein gewisses Zeitmanagement nötig ist, da oft an jedem Tag der Woche obligatorische Veranstaltung stattfinden. Diese müssen dann in späteren Semestern besucht werden, wünschenswert wäre es deshalb an der Universität einen Praxistag einzuführen. Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist sehr gut. Wir sind gleich integriert worden und fühlen uns sehr wohl. Die Arbeit mit den Kindern be-

reitet uns sehr viel Freude und hat uns alle in unsere Berufswahl bestätigt. Der eine Praktikumsstag in der Woche ist zudem stets eine willkommene Abwechslung zum Uni-Alltag.

Wir haben alle schon Unterrichtsversuche machen dürfen und zum Teil auch AGs geleitet. Außer der Arbeit mit den Schülern ist auch der Blick hinter die Kulisse im Lehrzimmer äußerst interessant. Wir stellen immer wieder fest, dass die Lehrer gerne bereit sind, uns an ihren langjährigen Erfahrungen mit Schülern, Unterricht und Eltern teilhaben zu lassen. Auch hierbei ergeben sich nur Vorteile für unsere spätere Tätigkeit und unser Studium. Durch die Dauer des Projekts, sind wir in der Lage schon vor dem Referendariat eine Klasse während ihrer gesamten Grundschulzeit beobachten zu können und sammeln nun schon viele wertvolle Tipps und Anregungen für den zukünftigen eigenen Unterricht. Dadurch wird es möglich die Entwicklung der Klasse und einzelner Schüler genau zu beobachten. Wir entwickeln immer mehr Gefühl dafür, welche Stoffhalte in welchem Zeitraum bzw. in welcher Jahrgangsstufe behandelt werden müssen, nebenbei Lernen

wir natürlich auch die verschiedenen didaktischen Methoden besser kennen und erproben diese auch schon selbst.

Wir schätzen uns sehr glücklich an diesem Projekt teilnehmen zu können, und hoffen, dass auch anderen Studenten in Zukunft die Möglichkeit eröffnet wird, die wichtige universitäre Lehrerbildung mit der ebenso wichtigen Praxis verknüpfen können.

Da die Schulen des Main-Taunus-Kreises mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 Pilotschulen des Modellversuches „Schule gemeinsam verbessern“ sind, ist angedacht, unser Projekt als Teilprojekt zu installieren und im Rahmen des eigenverantwortlichen Umgangs der Schulen mit einem schuleigenen Budget - auch für den kurzfristigen Vertretungsunterricht gedacht - unsere Arbeitsleistung an unseren jeweiligen Schulen mit kleinen Honorar- oder BAT-Verträgen zu vergüten. Dies kann sicherlich ein zusätzlicher Anreiz sein, Theorie und Praxis von Beginn des Studiums an so intensiv zu verbinden, wie wir es modellartig bereits tun.

## Bericht des Vorstands über die Arbeit des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF)

Berichtszeitraum: Von der Gründung bis September 2004

I. Lehrbildungsreform über Zentren für Lehrerbildung

II. Bericht über die Arbeit des ZLF

- Studium und Lehre
- Forschung und Nachwuchsförderung
- Fort- und Weiterbildung
- Strukturplanung, Berufungen und Bildungspolitik
- Öffentlichkeitsarbeit

III. Ausblick

### I. Lehrbildungsreform über Zentren für Lehrerbildung

Nach rund einem Jahr Arbeit am Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF) legt der Vorstand seinen ersten Rechenschaftsbericht vor. Mit

der Gründung des ZLF wurde eine Vorgabe des HHG umgesetzt. § 55 HHG schrieb hierbei den Hochschulen vor, fachbereichsübergreifende Einrichtungen zu gründen, überließ aber die Ausgestaltung der Organisation - im Gegensatz zu dem Gesetzesentwurf von 1999 - den einzelnen Hochschulen. Das Präsidium der Universität Frankfurt entschied sich unter der Vizepräsidentin Brita Rang für ein Zentrum für Lehrerbildung und bestellte für die Vorbereitung der Gründung einen kommissarischen Beauftragten.

Die Konstruktion des Zentrums als universitäre Einrichtung sollte auf den Grundsätzen beruhen,

- dass ein entscheidungsbefugtes Zentrum mit substantiellem Aufgabenbereich etabliert werden soll,

- dass es seine Arbeit in enger Kooperation mit den Fachbereichen vollziehen soll,
- dass es eine wissenschaftliche Lehrerbildung auf dem Fundament empirischer Forschung voranbringen soll und
- dass es eine bewegliche, dynamische und problembezogene Arbeitsstruktur aufweisen soll.

**Das zentrale Gremium ist der Zentrumsrat, welcher den Vorstand wählt, der die Geschäfte führt.**

Nachdem der Senat im Frühjahr 2003 die erarbeitete Ordnung genehmigte und das Präsidium das ZLF mit Räumen und Stellen ausgestattet hatte, wurden die Mitglieder des Zentrumsrats gewählt, der sich im Juli 2003 konstituierte. Der Vorstand wurde gewählt und Ar-



beits- und Projektgruppen zu wichtigen Arbeitsbereichen eingerichtet.

Die Arbeiten konzentrierten sich zunächst auf die Behebung von Missständen in der Lehrerbildung. Deutlich wurden diese insbesondere in der vom Präsidium angeforderten FIEL-Studie zur Lehrerbildung, die das ZLF abschließend kommentierte. Die dabei entwickelten Handlungsempfehlungen sollen gemein-

sam mit den Fachbereichen und dem Präsidium umgesetzt werden.

Eine zügige Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmenkonzepten zur Verbesserung der Lehrerbildung durch das ZLF verzögert sich, da mit dem Entwurf des Dritten Gesetzes zur Qualitätssicherung an Hessischen Schulen erhebliche Unterschiede zwischen der Sicht der Landesregierung und der des ZLF deutlich wurden, wie man eine Ver-

besserung der Lehrerbildung erreichen könnte. ZLF – Vorstand und Zentrumsrat wurden mit dem Gesetzesentwurf zudem zu Gremien auf Abruf. Zusätzlich beschränkend wirkten die unklaren und zögerlich entwickelten Vorgaben zur Modularisierung in den Lehramtsstudiengängen.

<b>Zentrumsvorstand</b>	
Prof. Dr. Götz Krummheuer, Prof. Dr. Ulrich Oevermann, Prof. Dr. Jürgen Quetz, beratendes Mitglied: Prof. Dr. Andreas Gold, Vizepräsident der Universität Frankfurt	

<b>Zentrumsrat</b>			
Mitglieder	Stellvertreter	Mitglieder	Stellvertreter
Prof. Dr. H. J. Bader	Prof. Dr. H. Bernsdorff	Dr. F. Korneck	I. Apel
Prof. Dr. A. Gruschka	Prof. Dr. G. Büttner	H. de Boer	Dr. I. Pieper
Prof. Dr. H.–P. Klein	Prof. Dr. T. Görnitz	S. Kupper	M. Riedel
Prof. Dr. D. Mans	Prof. Dr. G. Hellmann	C. Bauer	K. Hilbenz
Prof. Dr. C. Rosebrock	Prof. Dr. G. Henke-Bockschatz	D. Hoesch	S. Forcher
Prof. Dr. A. Sievert	Prof. Dr. J. Wolfart		

<b>Arbeits- und Projektgruppen des Zentrumsrat</b>	
<b>AG Pädagogische MitarbeiterInnen</b>	
Apel (ff.), Prof. Dr. Quetz, Prof. Dr. Nonnenmacher, de Boer, Köhler-Goigofski, Hänssig, Röllich-Faber, Eisenbraun	
<b>AG Studienorganisation</b>	
Gerhard (ff.), Prof. Dr. Mans, Prof. Dr. Quetz, Prof. Dr. Sievert, Bauer, Czech, Grasmann, Riedel, Kupper, Buchtaleck, Jörgens, Prof. Dr. Henke-Bockschatz, Prof. Dr. Klein	
<b>AG Fort- und Weiterbildung</b>	
In Vorbereitung: Mitglieder angefragt	
<b>PG Geschäfts- u. Wahlordnung des Zentrums</b>	
Prof. Dr. Krummheuer (ff.), Dr. Gies, Dr. Pieper, Riedel, Profit	
PG FIEL	
Prof. Dr. Krummheuer (ff.), Prof. Dr. Gruschka, Wirthwein, Siebel, Forcher, Jörgens	
<b>PG Empirische Bildungsforschung u. wissenschaftliche Nachwuchsförderung</b>	
Prof. Dr. Oevermann (ff.), Prof. Dr. Büttner, Prof. Dr. Gruschka, Prof. Dr. Henke-Bockschatz, Prof. Dr. Klein, Prof. Dr. Krummheuer, Prof. Dr. Nonnenmacher, Prof. Dr. Rosebrock, de Boer, Dr. Korneck, Siebel, Hoesch, Brößler	

<b>Geschäftsstelle</b>	
Geschäftsstellenleitung	Verwaltung
Dr. A. Gies	R. Arefin, F. Cieslik, B. Lipp
<b>Referat für Forschung &amp; Nachwuchsförderung</b>	<b>Referat für Studium &amp; Lehre</b>
C. Pawlytta	M. Jörgens
<b>Arbeitsbereich Strukturplanung, Berufungsfragen &amp; Petitionen</b>	
D. Profit	
Räume 621, 622, 623, 624 Robert-Mayer-Str. 1 (FLAT), 60325 Frankfurt	

<b>Büro für Schulpraktische Studien</b>	
<b>Arbeitsbereichsleitung</b>	Mitarbeiter
A. Hänssig	G. Witte, E. Schön, D. Götz
Räume 109, 128, 129 (Turm), Senckenberganlage 15, 60325 Frankfurt	



## II. Bericht über die Arbeit des ZLF

Zentrumsrat und Zentrumsvorstand haben in den vergangenen Monaten in verschiedenen Bereichen trotz der bereits erwähnten Schwierigkeiten einiges zur Veränderung von Missständen beigetragen und Stellung zu aktuellen Problemen in der Lehrerbildung bezogen. Auf die unterschiedlichen Aktivitäten wird im folgenden – thematisch gegliedert – näher eingegangen.

### Studium und Lehre

Das Büro für Schulpraktische Studien wurde nach der Gründung des ZLF diesem angegliedert. Die Nachfrage nach Praktikumsplätzen überstieg im Berichtszeitraum zunächst das Angebot bei weitem. Es gelang dem Büro für Schulpraktische Studien schließlich doch noch, alle Studierende mit einem Rechtsanspruch in einer Praktikumsgruppe unterzubringen. Es zeigte sich dabei allerdings, dass auch die Aufnahmefähigkeit der Schulen erschöpft ist. Hier hat das ZLF über eine Eingabe am Amt für Lehrerbildung das Problem nachdrücklich den Schulamtsdirektoren zur Kenntnis gegeben. Trotz dieser punktuellen Anstrengungen wird zu erwarten sein, dass das ZLF auch weiter an einer Mängelverwaltung arbeiten müssen. Zudem begleitete das ZLF die Auseinandersetzungen um einen neuen ‚forschungsbezogenen‘ Typ von Schulpraktischen Studien mit einer aufwändigen Moderation, denn das neue Modell stieß insbesondere außerhalb der Universität auf heftige Kritik. Die Neufassung der Prakti-

kumsordnung ist mittlerweile genehmigt, im Rahmen der Modularisierung werden die Schulpraktischen Studien jedoch neu gestaltet werden müssen.

### Entwicklung der Praktikantenzahlen in Lehramtsstudiengängen L1, L2, L3 und L5

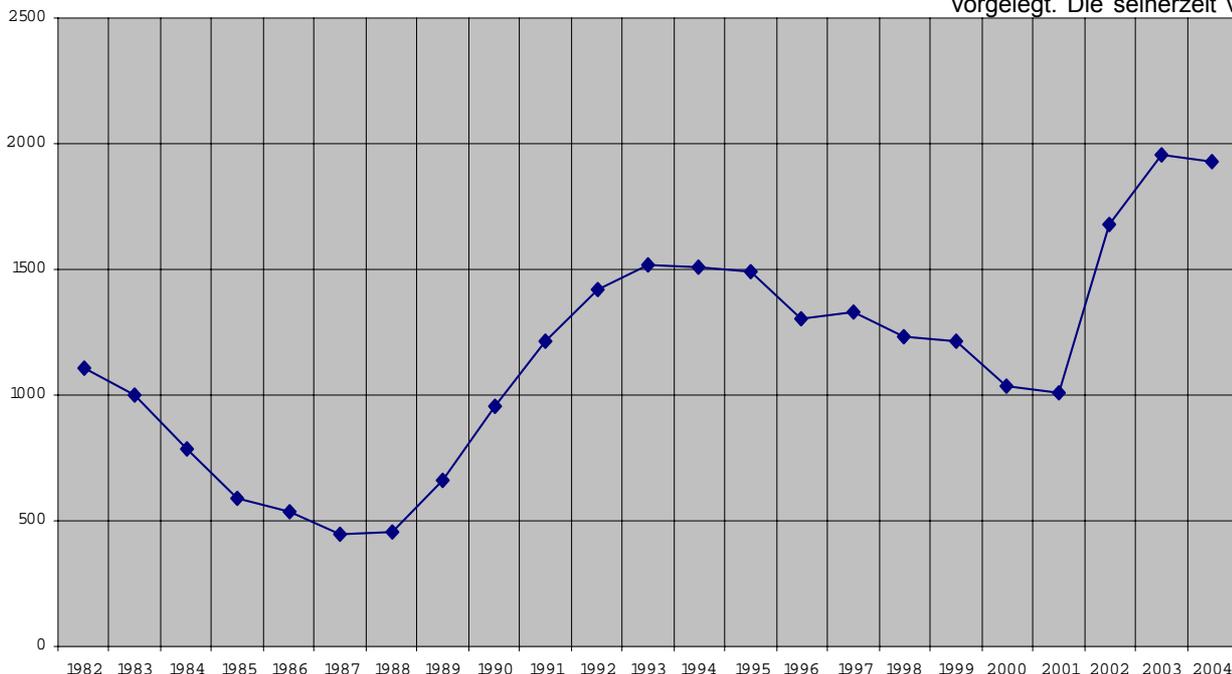
Zügig wurde, aufgrund der Erfahrungen in der AG ‚Studienangelegenheiten‘, die sich auch mit den zahlreichen Klagen und Anregungen der Studierenden auseinander setzte, die Petitionsstelle am ZLF ins Leben gerufen. Deren Aufgabengebiet umfasst nicht nur Versuche der Vermittlung in konkreten Einzelfällen, sondern sie soll insbesondere auch zur Identifizierung und Lösung struktureller Probleme beitragen. Hier zeigte sich dringlicher Handlungsbedarf bei der Studienorganisation: Wunsch, Wille und Notwendigkeit zu einem zügigen Studium werden häufig durch nicht koordinierte Veranstaltungszeiten blockiert. Im Rahmen der Modularisierung wird sich dieses Problem verschärft stellen. In den aktuellen Kommissionen zur Modularisierung ist das ZLF natürlich vertreten.

Auf Grundlage des vom Präsidium beim ZLF angeforderten abschließenden Kommentars zum FIEL-Bericht werden, gemeinsam mit dem ZLF und den Fachbereichen, Handlungsempfehlungen vom Präsidium herausgegeben und umgesetzt werden.

Weitere Aktivitäten im Arbeitsbereich Studium und Lehre umfassten die Orientierungsveranstaltung für Lehramtsstudierende, die vom ZLF in Zusammenarbeit mit der Studienberatung regelmäßig jedes Semester erfolgreich angeboten wurde. Der bereits bestehende, aber nur einseitig gepflegte Bereich der ‚Grundwissenschaften‘ im elektronischen Vorlesungsverzeichnis UnivIS wurde zum WS 04/05 vom ZLF überarbeitet. Den Studierenden steht damit ein eigenes lehramtsrelevantes Vorlesungsverzeichnis in den Grundwissenschaften zur Verfügung. Im Rahmen der Modularisierung wird dieser Bereich an Kontinuität und Bedeutung gewinnen.

### Forschung und Nachwuchsförderung

Zur Bewältigung der zentralen Aufgabe dieses Arbeitsbereichs, ein Konzept für ein empirisch ausgerichtetes Forschungsprofil des ZLF zu entwickeln, wurde eine Projektgruppe gegründet. Diese beschloss, innerhalb der Universität nach Forschungsk Kooperationen zu suchen, auf deren Basis sich Projektverbünde konstituieren könnten, die eine drittmittelfähige empirische Bildungsforschung weiter ausbauen würden. Vorgespräche der Vorsitzenden der Projektgruppe mit den Fachbereichen ließen eine erhebliche Vielfalt von Forschungsideen sichtbar werden, die mit großer Intensität verfolgt werden. Die Auswertung dieser Gespräche wird die Konzeptualisierung eines oder mehrerer möglicher Forschungsprofile im ZLF ermöglichen und in Kürze vorgelegt. Die seinerzeit vom Präsidium





initiierten und mit eingeworbenen Mitteln versehenen Forschungsinitiativen zur empirischen Bildungsforschung, die dem Anschub von Projekten dienen sollen, werden hierbei berücksichtigt.

Das ZLF hat Mittel zur Nachwuchsförderung in Form von Stipendien für drei bereits in der Arbeit befindliche Promotionsvorhaben für ein Jahr vergeben.

Weitere Tätigkeiten in diesem Bereich bestanden in der Einrichtung eines Kolloquiums für Schul- und Unterrichtsforschung am ZLF und in den Bemühungen um die forschungsbezogenen schulpraktischen Studien. Diesbezüglich ist die Einrichtung einer Datenbank für Unterrichtsprotokolle und andere Daten aus dem schulischen Kontext in Vorbereitung. Eine Initiative zur Erleichterung der Genehmigungen für empirische Hausarbeiten wurde zudem auf den Weg gebracht.

### Fort- und Weiterbildung

Die Etablierung von Fortbildungsaktivitäten am ZLF erfolgte bislang in Form der Gründung von drei Arbeitsstellen, die am ZLF oder in Kooperation mit ihm geführt werden sollen:

- Arbeitsstelle für Sonderpädagogische Schulentwicklung und Projektbegleitung

Diese bereits eingerichtete Arbeitsstelle hat den Antrag gestellt, neben der Fachbereichszugehörigkeit auch beim Zentrum geführt zu werden. Die Arbeitsstelle verbindet mit ihrem Antrag den Wunsch, in ein tragfähiges Netzwerk der Lehrerbildung in Forschung und Lehre sonderpädagogische Kompetenz einzubringen. Geplant ist die Zusammenarbeit in gemeinsamen Lehrveranstaltungen und Projekten empirischer Bildungsforschung. Der Antrag wurde vom Zentrumsrat positiv beschieden.

- Arbeitsstelle Lesedidaktik

Diese Arbeitsstelle, die aus einer Initiative von Frau Rosebrock resultiert, soll aus zwei ehemaligen Mitarbeitern des HeLP bestehen, die sich der Fortbildung hessischer LehrerInnen widmen sollen, aber auch in Forschungsprojekten der Arbeitsstelle präsent sind. Dazu kommt eine halbe Stelle BAT IIa, die ausschließlich

wissenschaftsorganisatorisch und in der Forschung tätig ist. Leider hat sich die bereits zugesagte Abordnung der beiden HeLP-MitarbeiterInnen an die J.W.G. - U-

niversität verzögert, da das HKM erst einen Kooperationsvertrag mit der Universität abschließen möchte. Der Beginn der Arbeiten zum SoSe 2005 ist dadurch im Moment gefährdet.

- Arbeitsstelle Qualifikationsportfolio

Die Entwicklung von ausbildungsbegleitenden Qualifikationsportfolios ist eine vom HHG vorgeschriebene Aufgabe. Hierzu gibt es bereits Projekte an der J.W.G. - Universität, die in dieser Arbeitsstelle zusammengeführt werden sollen (z.B. Fremdsprachen, Physik). Im Rahmen eines Forschungsprojekts steht bereits eine halbe BAT IIa-Stelle für 10 Monate zur Verfügung, deren Arbeit evtl. aus Drittmitteln weitergeführt werden kann. Die Arbeitsstelle wird in Kooperation mit der Uni Gießen und dem aFL geführt.

Ziel der Ein- bzw. Anbindung an das ZLF ist es, die Fortbildungs- mit den Forschungsaktivitäten zu verbinden, nach geeigneten Arbeitsformen wird hier noch gesucht werden müssen.

Vor Gründung des ZLF reagierten die hessischen Universitäten und die Universität Kaiserslautern mit einem Antrag für ein Projekt zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Lehramtsberufen auf eine Ausschreibung des BLK – Modellversuchsprogramms im Hochschulbereich ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘. Der Antrag wurde bewilligt und das Projekt ist unter Federführung der Universität Frankfurt seit Anfang 2004 angelaufen, es wird am ZLF geführt. Die Vorbereitung eines universitätsübergreifend vernetzten Systems der wissenschaftlichen Weiterbildung für Lehrkräfte ist sein Ziel, der fachliche Schwerpunkt liegt im Bereich Mathematik / Naturwissenschaften und Neuen Medien.

### Strukturplanung, Berufungen und Bildungspolitik

Zur effektiven und fundierten Beteiligung des ZLF an der universitären Struktur- und Entwicklungsplanung für die Lehrerbildung haben Datenerhebungen in der Hochschule begonnen. Nach Abschluss dieser Arbeiten wird das ZLF über die der Lehrerbildung zugewiesenen und für sie tatsächlich verwendeten Ressourcen im Bilde sein, ihm werden Daten zu Stellenwidmungen und Prüfungsbelastungen, zu Promotionen mit Lehramtsbezug und zum Wahlverhalten der Studierenden bei

den Fächern zur Verfügung stehen. Die Möglichkeit zu einer regelmäßigen steuerungsrelevanten statistischen Berichterstattung zur Lehrerbildung steht damit in Aussicht. Ein Modus der Beteiligung des ZLF bei der Strukturprüfung und bei der Erarbeitung von Zielvereinbarungen in den Fachbereichen wurde mit dem Präsidium abgestimmt. Nahaufgabe im Bereich Strukturplanung sind Abstimmungen über Umschichtungen im Lehrangebot auf Grund der vom Lehrbildungsgesetz gewollten Verpflichtung aller L1 - Studierenden in den Fächern Mathematik und Deutsch. Zudem muss die Einrichtung eines zentralen Prüfungsamt zur Verwaltung der Modulprüfungsergebnisse vorbereitet werden.

Bei den Berufungsverfahren hat das ZLF entsprechend seinem Auftrag auch hier die Interessen der Lehrerbildung zu vertreten, in Zusammenarbeit mit Präsidium und Senat einen Modus zu seiner Beteiligung entwickelt. Dieser Ansatz ist weitreichender als die geplanten gesetzlichen Änderungen zur Beteiligung der Zentren an den Berufungen, da das Zentrum bereits vor der Ausschreibung der Stellen und vor Behandlung der Berufungslisten im Senat einbezogen ist. Derzeit ist das Zentrum an acht Berufungskommissionen beteiligt.

Bezüglich der bereits genannten erheblichen gesetzlichen Veränderungen in der Lehrerbildung war das ZLF intensiv darum bemüht, seine Position einzubringen. Die Landesregierung hat einige Punkte aus der ersten Stellungnahme des ZLF zum Lehrbildungsgesetz in die Landtagsvorlage aufgenommen. Vor dem Landtag hat der Zentrumsvorstand eine aktualisierte, an den neuen Entwurf angepasste Version der ersten Stellungnahme vertreten. Auch bei der Erstellung der Ausführungsvorschriften bringt das ZLF seine Beratungskompetenz ein.

### Öffentlichkeitsarbeit

Das ZLF verfügt über eine Website, welche die Aktivitäten des ZLF nach außen darstellt und als zusätzliche Informationsplattform für das Lehramtsstudium fungiert. Im Rahmen der universitären Umstellung auf das Content-Management-System wird sich der Webauftritt des ZLF in das Layout der Universität einpassen.



Im Bereich der Presse- und Medienarbeit gilt es, ein angemessenes Bild der J.W.G. - Universität im Bereich Lehrerbildung zu verbreiten.

### III. Ausblick

Der Bericht zeigt, dass sich das ZLF mitten im Entwicklungsprozess zu einem wichtigen Element im Gefüge der Universität befindet. Die derzeitige Organisation des ZLF ist auf Differenzwahrnehmung und -bewältigung angelegt, woraus sich eine breite Perspektive auf die Leh-

rerbildung ergibt. Offen muss bleiben, inwieweit das geplante sechsköpfige Leitungsdirektorium, das den derzeitigen Vorstand und den Zentrumsrat zum Jahreswechsel voraussichtlich ablösen wird, den derzeitigen Entwicklungsprozess in dieser Breite weiter tragen kann.

Der Vorstand

Götz Krummheuer  
Ulrich Oevermann  
Jürgen Quetz

Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF)

Telefon ++49(0)69-798 22612  
Telefax ++49(0)69-798 23841  
E-Mail : [verwaltung\\_zlf@em.uni-frankfurt.de](mailto:verwaltung_zlf@em.uni-frankfurt.de)

[www.uni-frankfurt.de/org/nwe/zlf](http://www.uni-frankfurt.de/org/nwe/zlf)

Johann Wolfgang Goethe Universität,  
Frankfurt am Main

Campus Bockenheim • Robert-Mayer-Str. 1 • 60325 Frankfurt

## Neuausschreibung

# FRANKFURTER GRADUIERTENFÖRDERUNG DES ZLF

Das Zentrum für **Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF)** vergibt im Rahmen seiner Aufgaben der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung erneut vier Stipendien zur Förderung der Promotionen exzellenter Absolventinnen und Absolventen.

Die Stipendien werden in der Regel für bis zu zwei Jahre (2 x 1-Jahres-Stipendien) bevorzugt an herausragende Absolventinnen und Absolventen vergeben, die ihre Projekte an der Universität Frankfurt im Verbund eines Instituts, in einer fächerübergreifenden Einrichtung oder Forschungsgruppe des ZLF oder im Rahmen einer geplanten oder bestehenden Drittmittelförderung am ZLF betreiben. Der thematische Schwerpunkt der Promotion soll in der Unterrichtsforschung bzw. in Vermittlungsprozessen, die in den Unterricht eingebunden sind, liegen.

In der Bewerbung soll

das Projekt vorgestellt werden (etwa 5 Standardseiten) und der Zeitrahmen realistisch konkretisiert sein;  
die Einbindung in die Universität Frankfurt und/oder in das ZLF deutlich werden - z.B. durch ein strukturiertes Promotionsstudium oder eine andere klar erkennbare Vernetzung mit anderen Forschenden;  
ein Empfehlungsschreiben des Betreuers oder der Betreuerin beigefügt sein, in dem er oder sie sich zur Betreuung verpflichtet und erklärt, inwieweit er oder sie dabei helfen wird, den Zeitplan angemessen umzusetzen und ggf. den bisherigen Verlauf der Dissertation bewertet;  
eine konkrete Perspektive (z.B. Drittmittelantrag, freiwerdende Stelle) für die Weiterförderung außerhalb der Frankfurter Promotionsförderung oder den Abschluss der Promotion innerhalb des beantragten Förderzeitraums aufgezeigt werden.

Die Annahme als Doktorandin oder Doktorand an der Universität Frankfurt am Main ist beizufügen (bis spätestens Ende der Bewerbungsfrist muss diese erfolgt sein).

Neben den Erklärungen zu den oben genannten Punkten sind der Bewerbung (bitte kopierfähig; nicht geheftet o.ä.) ein Lebenslauf und die relevanten Zeugnisse beizufügen.

Die **Stipendien** sind mit 1.000 € pro Monat dotiert. Es können zusätzlich Reisekosten bei aktiver Teilnahme an Kongressen o.ä. von bis zu 1.000 € pro Jahr bewilligt werden.

**Bewerbungen** werden an den Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung, HPF 153, Senckenberganlage 31, 60054 Frankfurt a.M. erbeten.

**Bewerbungsschluss** ist der 15. April 2005, der Stipendienbeginn der 01. Juli 2005.





## Erfahrungsberichte von Studierenden aus dem Lehramtsstudium

### En riktigt skön tid i Sverige

Regine Göbel

Lehramt an Grundschulen

Berührungsängste gibt es in Schweden nicht. Rasmus klopf an die Tür des Arbeitszimmers, um mit seiner Lehrerin, die er beim Vornamen nennt, über seinen Aufsatz zu sprechen. Gunilla versucht ihm dabei bereitwillig zu helfen. Marie, eine zweite Lehrerin, sitzt am Nebentisch und korrigiert Französischaufsätze. Sten, ein dritter Lehrer, spult eine Hörspielkassette zurück, die er in der nächsten Englischstunde braucht. Mittendrin sitze ich an meinem eigenen Tisch und überlege mir, wie ich das Projekt „Städtereise durch Deutschland“ am besten einführe. In Schweden ist das mittlerweile Standard. Jeder Lehrer hat seinen eigenen Arbeitsplatz in der Schule. Sprachlehrer, Mathematiklehrer, NU-Lehrer (Naturwissenschaft), Textillehrer, Hauswirtschaftslehrer, Kunstlehrer, Techniklehrer, Sportlehrer,... sie alle teilen sich meistens fächerbezogen mit bis zu fünf Kollegen einen Raum. Hier sitzen sie zwischen ihrem Unterricht, bereiten weitere Stunden vor oder tauschen sich mit Kollegen aus.

Gerne werden mehrere Kaffeepausen am Tag eingelegt. Wer bis jetzt noch nicht Kaffeetrinker war, wird es spätestens nach seinem Praktikum sein. Man wechselt schon mal gerne in das gemütliche Lehrerzimmer, in dem eine große Couchette ist. Aber in Schweden wird natürlich nicht nur gequatscht und Kaffee getrunken. In meinem viermonatigen Schulpraktikum an der Västerbyskolan in Götene habe ich viele positive Eindrücke gesammelt. Dies fing bereits beim Personal an. Für 195 Schüler sind an der Schule 23 Lehrer (darunter 3 Sonderpädagogen), 1 Rektor (parallel auch Leiter einer Gehörlosen-Schule) 1 Hausmeister, 3 Putzfrauen, 1 Köchin und 1 Krankenschwester tätig. Die Betreuung und Organisation einer Klasse wird hier anders als in Deutschland geregelt. In der 6. Klasse führen jeweils drei Klassenlehrer die Gruppe, später nur noch zwei. Alle 23 Lehrer der Schule werden auf die insgesamt 8 Klassen der Schule aufgeteilt. So ist es möglich, die oft sehr zeitaufwendige Arbeit auf mehrere Schultern zu ver-

teilen. Außerdem war für mich die Anwesenheit der Krankenschwester beeindruckend. Sie kümmert sich nicht nur um die kleinen Wehwehchen, sondern auch um die Sorgen der Schüler. Rückzugsmöglichkeit gibt es aber auch für die Lehrer. Nicht nur Schulkantine, Cafeteria, Personalbereich, Küche, Werkstatt, Bibliothek, NU-Raum, Arbeits- und Unterrichtsräume gibt es in der Schule, auch Ruheräume sollen den Arbeitsalltag erträglich machen. Eine gute Arbeitsatmosphäre ist allen wichtig. Neben Versammlungen im schulischen Rahmen treffen sich die Kollegen auch zum gemeinsamen Lehrerkochen oder -grillen. Von einer anderen Praktikantin an der Westküste weiß ich, dass man dort auch mal gerne einen gemeinsamen Segeltörn plant. Zurück in der Schule versammelt man sich dann in drei getrennten Arbeitsgruppen, die von je einem AG-Leiter geführt werden. Jene drei Leiter sorgen für die fließende Kommunikation zwischen den verschiedenen Gruppen und dem Rektor. Er hat allein die Aufgabe die Schule zu leiten, Unterrichtspläne zu strukturieren, Fortbildungen zu koordinieren und das Personal aufzustellen. Ja, er stellt Lehrer ein, bestimmt deren Bezahlung und kontrolliert deren weitere Entwicklung. In Schweden werden zwar

zentrale Lehrpläne vorgegeben, aber die Verwaltung und Ausgestaltung der Schulpläne wird in den Kommunen und direkt auf Schulebene eigenständig fortgeführt. Die Västerbyskolan muss nach den zentralen Lehrplänen beispielsweise einstündige Entwicklungsgespräche pro Halbjahr führen. An diesem Gespräch nehmen nicht nur Lehrer und Eltern, sondern auch Schüler teil. Hier wird über die Entwicklungsschritte des Schülers und Verbesserungsvorschläge für die Zukunft gesprochen. Parallel zu dieser Form der Schülerbeurteilung, hat sich die Schule für die Portfoliomethode entschieden. Das Portfolio ist eine Arbeits- und Entwicklungsmappe, in der einzelne Arbeitsergebnisse vorliegen, aber auch Reflektionen der Schüler und Kommentare der Lehrer. Diese Mappe ist dann Grundlage des Entwicklungsgesprächs. Noten gibt es erst ab der 8. Klasse. Trotzdem werden danach immer noch Portfolios und Entwicklungsgespräche geführt. Die Notenskala ist hier dreistufig: MVG (sehr gut), VG (gut) und G (bestanden). Diese Niveaustufen sind auf Lernziele bezogen, die die Schüler in einem bestimmten Fach erreicht haben müssen. In meiner Praktikumszeit hat mich dieser Bereich besonders interessiert. Ich vermute nämlich noch





immer, dass diese Methode günstigere Lernvoraussetzungen schafft.

Natürlich habe ich in Schweden auch kleinere Enttäuschungen hinnehmen müssen. Das fing bereits damit an, dass Michel gar nicht Michel heißt, sondern Emil. Gut, das konnte ich verkraften. Aber im Deutschunterricht hätte ich mir mehr Abwechslung gewünscht. Oft wurde eng am Schulbuch gearbeitet und in

den Unterricht, setzten keine klaren Grenzen für Arbeitsformen. Also ganz schulalltägliche Probleme, die es über Ländergrenzen hinweg natürlich auch im Norden gibt.

Aber wie fing die Reise in das Land der Elche, Seen und Wälder eigentlich an? Ein Seminar über die Schulentwicklung nach PISA, Erinnerungen an Pippi, Kalle und Michel...eh Emil, und der Drang ein-

bungsbogen ausfüllen und nach Bonn schicken. Egal, ob Spanien, Schweden, Tschechien oder England viele Ziele sind möglich.

Im Wintersemester 2003/2004 begann ich einen Schwedischkurs am Institut für Skandinavistik: Det var inte så lätt. Aber es fühlte sich gut an, wieder mal etwas ganz neues zu lernen. Ein Ausgleich neben Seminaren, in denen man als L1-Student nicht sonderlich willkommen ist. Nicht nur der leckere Glühwein auf dem Glöggfest hat mich auf diesen Geschmack gebracht.

Meine ersten Tage in Schweden waren natürlich mit einigen Stolpersteinen, Missverständnissen und englischen Rettungsversuchen verbunden. Aber der nette Empfang in meiner Schule, die große Hilfsbereitschaft der Lehrer und die große Neugier der Schüler haben mich schnell ankommen lassen. Insgesamt habe ich viele wertvolle Erfahrungen gemacht. Allein die Möglichkeit vier Monate in die Schulpraxis einzutauchen, eigene Vorstellungen zu überdenken und sich selbst „auszuprobieren“ war für mich wichtig. Aber nicht nur die schulischen Erfahrungen sind so bedeutsam. Ich hatte außerdem die Möglichkeit ein anderes Land und seine Leute kennen zu lernen. Übrigens sieht man dann auch sein eigenes Land aus einer ganz neuen Perspektive. Das Interesse der Landsleute an meiner Heimat, Kultur und auch dem deutschen Schulsystem hat mich begeistert. Das ging sogar so weit, dass ich ein abschließendes Interview mit der lokalen Zeitung geführt habe. Also alles in allem eine spannende Reise.



ähnlichen Arbeits- und Sozialformen. In meinen eigenen Stunden habe ich dann auch neue Sachen ausprobiert, was oft sehr mühsam war, aber einigen auch Spaß gemacht hat.

Genauso habe ich unterschiedliche Arbeitsstile der Kollegen wahrgenommen. Meine Mentorin beispielsweise war sehr gut auf ihren Unterricht vorbereitet, führte eine übersichtliche Mappe, tauschte sich gerne mit Kollegen aus. Andere hingegen gingen nur grob vorbereitet in

fach noch mal ins Ausland zu gehen, brachten mich dazu Kontakt zum Pädagogischen Austauschdienst (PAD) aufzunehmen. Hier bekam ich die Informationen zum Ausbildungsprogramm Comenius. Überall in Europa vermittelt dieses Unterprogramm von Sokrates Studenten an Schulen. Ich hatte zuvor nur von teacher-assisting gehört und dachte, man könne nur mit dem Fach Englisch im Ausland ein Praktikum absolvieren. Nein, Comenius ermöglicht allen Lehramtsstudenten die Praxiserfahrung im Ausland. Einfach bis zum 1. März einen Bewer-

## Erfahrungen einer Migrantin im Praktikum

Doa Güney

Lehramtsstudentin Haupt- und Realschule

Ich bin in der Türkei aufgewachsen und bin seit drei Jahren in Deutschland. Anfangs konnte ich kaum Deutsch sprechen und hatte deshalb große Schwierigkeiten mich in diese Gesellschaft einzufinden. Ich fühlte mich wegen meiner Sprachlosigkeit ausgegrenzt und erniedrigt, an der Kasse im Geschäft, am Telefon, auf Jobsuche. Also war mir klar, dass ich so schnell wie möglich Deutsch lernen musste. Angefangen habe ich mit einem VHS-Kurs, wäh-

rend dessen ich mich entschieden habe, zu studieren. Dies war möglich, weil ich noch in der Türkei an einer Universität eingeschrieben war und die deutsche Staatsbürgerschaft habe. Also ließ ich mich von der Akademischen Auslandsstelle beraten. Hier erfuhr ich, was ich machen musste, bzw. erfuhr es eben nicht. Denn hier fühlte ich mich nicht nur schlecht beraten, sondern auch schlecht behandelt. Nach weiteren Sprachkursen und Prüfungen

konnte ich anfangen an der JWG-Uni zu studieren. Ich habe mich für ein Lehramt-Studium (Haupt- und Realschule) in den Fächern Deutsch und Sozialkunde eingeschrieben. Nun komme ich zum eigentlichen Anlass, warum ich diesen Text schreibe. Ich möchte über meine Erfahrungen, die ich in meinem ersten Schulpraktikum im Zusammenhang mit meinen Sprachproblemen gemacht habe, berichten. Obwohl ich L2 auf Deutsch studiere (jetzt im



vierten Semester), kann ich immer noch nicht perfekt Deutsch sprechen und bin deshalb des öfteren überfordert, doch bin ich hartnäckig geblieben. Nichtsdestotrotz hatte ich unheimliche Angst vor meinem ersten Praktikum in einer Rüsselsheimer Schule, weil ich befürchtete, dass die Schüler meine Deutsch-Unkenntnisse denunzieren und mich deshalb niedermachen könnten. Rüsselsheim ist (noch) eine Arbeiterstadt mit einem sehr hohen Anteil an Migranten, was mich ein bisschen beruhigt hat. Ich habe gehofft, dass den Schülern meine Situation bekannt vorkommen würde.

Ich fühlte mich also noch nicht dazu bereit vor einer Klasse zu stehen und darüber hinaus hatte ich Ängste, dass ich wegen meiner Sprache dort negativ auffallen würde. Ich sah mich schon als gehänselte Praktikantin. Sehr aufgeregt betrat ich das Lehrzimmer, von wo aus ich mit einem Lehrer in den Unterricht gehen sollte. So habe ich am Anfang Informationen über die jeweiligen

Klassen erhalten und erfuhr von den „Unterschieden“ zwischen Haupt- und Realschulklassen. Die Lehrer meinten mich warnen zu müssen. Ich sollte mir bewusst sein, dass Hauptschüler lauter sind als andere, unanständiger und respektloser, wie es wörtlich hieß. Der Wissensstand sei miserabel, ein Interesse der Eltern wenig bis gar nicht vorhanden. Ich war also gewarnt und nicht zu knapp. Die alltägliche Konfrontation mit der Realität Hauptschule hatte bei den Lehrern offensichtlich Spuren hinterlassen und jede Kritik eines Außenstehenden erscheint schnell als Besserwisserei.

Im Gegensatz zu meinen anfänglichen Ängsten erfuhr ich während meines Praktikums eine breite Akzeptanz für meine Sprachsituation, Verständnis für meine Fehler und Interesse für meine Biographie. Ich wurde von den Schülern durch ihre Offenheit verwöhnt. Insbesondere ist mir aufgefallen, dass sie mich bewundert haben und für sich als ein ermutigendes Beispiel wahrgenommen haben, schließlich ist meine Situation zumindest vergleichbar. Erstaunlich ist dabei, dass sie sich so „chancenlos“ fühlten und nicht daran glaubten, dass sie auch studieren können. In diesem Punkt erkannte ich mich selbst und die Schwierigkeit gegen negative Erwartungen anzukämpfen, Vorurteilen zu begegnen, die durch bestimmte Klassifikationen hervorgerufen werden. Hauptschülerinnen verstehen sich eher als „Versager“, während Realschülerinnen im allgemeinen selbstbewusster auftreten und sich mehr zutrauen. Ich weiß nicht, ob meine exotische Stellung („Eine, die es geschafft hat“) in den Augen der Schülerinnen dafür sorgte, dass sie mir wesentlich wissbegieriger, offener und interessierter erschienen als sie mir im Vorhinein vorgestellt wurden, sicher bin ich mir darin, dass Menschen, denen ständig das Gefühl vermittelt wird auf dem Abstellgleis zu sein, keine Hoffnungen haben können.

weil ich mich nicht vorstellen konnte, dass sie mir so freundlich gegenüber sein könnten. Ich wurde von den Schülern durch ihre Offenheit verwöhnt. Insbesondere ist mir aufgefallen, dass sie mich bewundert haben und für sich als ein ermutigendes Beispiel wahrgenommen haben, schließlich ist meine Situation zumindest vergleichbar. Erstaunlich ist dabei, dass sie sich so „chancenlos“ fühlten und nicht daran glaubten, dass sie auch studieren können. In diesem Punkt erkannte ich mich selbst und die Schwierigkeit gegen negative Erwartungen anzukämpfen, Vorurteilen zu begegnen, die durch bestimmte Klassifikationen hervorgerufen werden. Hauptschülerinnen verstehen sich eher als „Versager“, während Realschülerinnen im allgemeinen selbstbewusster auftreten und sich mehr zutrauen. Ich weiß nicht, ob meine exotische Stellung („Eine, die es geschafft hat“) in den Augen der Schülerinnen dafür sorgte, dass sie mir wesentlich wissbegieriger, offener und interessierter erschienen als sie mir im Vorhinein vorgestellt wurden, sicher bin ich mir darin, dass Menschen, denen ständig das Gefühl vermittelt wird auf dem Abstellgleis zu sein, keine Hoffnungen haben können.

## Why learn German in Australia? (Loxton Primary School)

Janika Kaimel

L1, 6. Semester, Englisch, Deutsch, Sport

“Why learn to speak German in Australia?” I found was an interesting question, probably not only asked by visitors. This question even puzzled the principal of the school as he could not give me reasons other than there are German immigrants in the area and that Loxton High school offers German as a foreign language for the students to study as well.

I discovered German is a subject that is not easy to teach since a lot of the students; the older ones in particular, do not see any sense in learning this language. The German teachers are trying hard to motivate their students by asking them to think of other reasons for learning German. Some of the students answers were: “so we can go on exchange”, “so we can read German signs”, “to help German tourists”, “to play in a German soccer team”, “if

we go to Germany we can talk to German people”, etc. Most of these points might not be very realistic to the majority of the students but seemed to be convincing to some of them.

In a brochure about “Languages Other Than English” I found other interesting facts about the importance of German in Australia. It said that after the Aborigines, the British and the Irish, the Germans were the largest ethnic group to influence the development of the new country. The brochure also stated that German migration continues today, with the probability that it will increase in future years. If people from Austria are added, Germans remain Australia’s third most populous non-English speaking population, and German is the third most widely spoken community language. Considering there are four German-

speaking countries in Europe (Germany, Switzerland, Austria and Liechtenstein) alone, 90 million people speak German as their first language and a further 40 million in countries throughout the world speak it as a second language.

It is hard to motivate Australian students to learn German, because they encounter so few people who speak it. However, it is good that German students come to the Australian school once a year and offer the chance for the students to come in contact with native German speakers. This exchange program is mutually beneficial for both the German and Australian students. Any time students can trade ideas and learn about another country it broadens the horizons for everyone involved.



## Sports Day at Loxton High School (LHS) by Larissa Wolf

Loxton High School, Bookpurnong Rd, Loxton, SA 5333

Today, a hot day in March, the High School I help out at had its Athletics Sports Day and it was just fantastic. I got there and thought of our Sports Day at school. Half the students don't show up, most of the teachers are in a bad mood and everyone is happy when it is over.

Here in Loxton it was the exact opposite. I got to the oval in the morning, and practically all the kids were already there. Everyone had his or her hat on and sunscreen was being passed around. The school was locked because nobody was in it anymore.

As soon as the events started every student was cheered on by his fellow students and the teachers, and they all did their very best. I didn't hear anyone complaining, nobody gave up in any event and the ones who didn't feel quite good enough to run a race or throw a javelin competed in ball games, such as dribbling a soccer-ball around poles, and earned points for their house that way. By the way, the whole school, teachers as well as students, is divided

into four houses (Alpha, Beta, Gamma, and Delta). By scoring in the events the members of each house earn points for their house. So everyone was cheering for their house members, no matter if they were friends or not, and even the last person in the race was cheered on till the end.

The teachers were all on the oval as well helping out with measuring, time keeping, praise for their students, and cheering their house on. Even Kent, the principal, was there, wearing a green shirt, his house's colour, judging the races.

The moment I found most fascinating: one Beta girl, who is in a wheelchair, really wanted to compete in the ball games as well. Obviously she is not very fast and has problems pushing her chair across the grass. So the whole team discussed what to do, and in the end another girl pushed her around the poles and she got to handle the ball. The whole rest of the school was cheering her along and she was so proud. The team didn't win, but that

didn't matter at all. It was more important for the team to have everyone participating than to win.

Now this is what I call School Spirit!

Generally I have to say the five weeks at LHS were worth every cent it cost to fly there. I found out that school can be fun even after many years of teaching and that you can pass this fun on to the students. The teachers there were always open for suggestions and encouraged me to try out new methods even if they weren't sure they would really work. Going to Australia, or any other country for that matter, is something I would certainly recommend to everyone. Seeing a way of teaching different to the German way is certainly worth experiencing. Maybe if every teacher brought at least one idea from another country to his home school, a lot could be improved. It's definitely worth a try!

## “Karneval Down Under” Macclesfield Primary School

Suzan Cöl

L1 (6. Semester, Englisch, Mathematik, Deutsch)

On Thursday the 18<sup>th</sup> of March the students of Macclesfield Primary School celebrated their own Aussie version of a Karneval Party. This Karneval Party was the climax of all that the German teacher and I had been preparing for the last five weeks during German classes and many additional practices at school.

Macclesfield Primary School is a small school in Macclesfield (“Maccy”) in the Adelaide Hills, only 45 km away from Adelaide, the capital city of South Australia. Students go there from reception (5 years old) until year 7 (12 to 13 years old). This wide range of ages blends to form a great sense of community within the students who all live close by in the small township and who interact with each other socially out of school with their families. There are 108 students split into five classes which

all consist of at least two different year levels.

Every student learns German for two lessons a week. During my stay there all of the classes heard about the different traditions of Karneval in Germany: The parades, the differences between *Karneval*, *Fasnet* and *Fasching*, and (of course!) about the dressing up. During German lessons we also prepared the different aspects we would incorporate into our Karneval Party.

The party took place in the school gym. Nearly all of the students enjoyed leaving their red and black school uniforms at home and dressing up for a day. Some of the students had put great effort into their costumes. We had beautiful princesses, dinosaurs, vampires, Ninja Fighters, Bart Simpson, Charlie Chaplin, Little Red Riding Hood, and

many more great characters at our party. One of the mothers even dressed up as a clown and threw lollies while she rode on her little tricycle through the gym – which was very nice because I had told the students that throwing lollies is another German tradition of Karneval.

During the party some of the older girls performed Karneval dances to music such as *Hände zum Himmel* and *Ein bisschen Spaß muss sein*. They also motivated other students to dance to the *Polonäse Blanke-nese - Song*. After that the students of the year 4/5 and year 6/7 classes joined together to surprise their German teacher. With the help of their class teachers I had prepared 37 of them to sing Nena's song *Ne-unundneunzig Luftballons* and also to dance to it. It was a great success! The performance of this song was the climax of the party for me.



Just before the end of the party the students of year 2/3 impressed everyone by describing their own costumes in two sentences in absolutely perfect German after I had asked them the question "Was bist du?".

The only difference to German Karneval parties is that the weather in Australia is much better! Besides that Australian students really know how to celebrate Karneval! The message of it is universal and sim-

ple, and was expressed so well by one little fairy who came up to me and whispered into my ear: "It's all about having fun!"

## The *other* practical training on the *other* side of the world (Endeavour College, Adelaide)

Sabrina Schulz

L3, 3. Fachsemester, Englisch und Deutsch

In contrast to the student teachers at home, doing their second practical training in the familiar setting of the German grammar school, I spent my practical training in the very unfamiliar setting of the Endeavour College in Adelaide/South Australia. The experience was different in many respects. First of all I had the opportunity to stay with a teacher in her home. This gave me some insights into a teacher's everyday life. For an Australian teacher this means long school days and just little free time on the one hand, but more flexibility and responsibility for the curriculum content on the other hand. The Australian education system lacks a strict curriculum for German as a school subject. It only provides some vague guidelines. Focusing on teaching German as a second language, the practical training was very useful to provide answers to the question, "What status does German have as a subject?" as well as the question of how German is taught as a foreign language. In particular, I focused on the issue of students' motivation to learn German. By the way it was interesting to notice differences between the subjects German and English, taught as foreign languages. As assumed before my practical training, English as

a subject in school is much more attractive to German students than it is German to Australian students. One of the reasons for that is that English as a world language is more an integral part of life in Germany. It occurs in so many areas of life, for instance in music and media. From my observations, the Australian students are not highly motivated to learn a language other than English which makes it harder for the German teachers in Australia to motivate them. One of the reasons for this rather low motivation to learn foreign languages is certainly Australia's geographical isolation. Including all these very useful experiences, I spent a fantastic time in Australia which – for me and for lots of other visitors – is one of the most beautiful countries in the world. I really enjoyed my time at Endeavour

College as well as getting to know a first impression of the so called *easy going* Aussie people. Thanks to everybody who supported my journey to Australia, particularly my parents,



Cathy Jamieson in Adelaide and Mrs. Röllich-Faber, the organizer of the whole practical training in Australia! My recommendation for all the L3-students of Frankfurt Uni is: "Take the chance to do your second practical training in Australia and you'll have many great experiences!"

## Sports Day at Lockleys North Primary School

Eva Bergemann-Gorski

The task was to write about a special event at school but now, when it comes to write the essay, it is quite difficult to pick out only one event. The school life in Australia differs so much from the school life in Germany so everything was new and exciting for me. The school day starts at 8.45 am and finishes at 3.15 p.m. and the students have to

wear school uniforms. In the Junior School there are no 45 minutes lessons because subjects are integrated and flow logically into each other. Parent involvement and participation are very much encouraged and appreciated and the presence of parents was very evident to me on many occasions.

One of the remarkable things for me during my time at this school was the "Sports Day". I expected this to be much like our "Bundesjugendspiele" which I always hated because of its competitive nature and rigid organisation. However the "Sports Day" at Lockleys North was completely different. The students were divided into four teams of dif-



ferent colours (red, yellow, green and orange) and the aim was to win points for their particular colour. The day was more about the success of a team and about working together than the success of a single person.

At the beginning of the day there was a big group-dance called a "Health Hustle" in which all students,

parents and teachers were encouraged to participate. Then the classes moved around different "Fitness Stations" that were set up on the school oval. Parents helped the teachers with the scoring. During the breaks some parents prepared Hot Dogs for sale. The whole school, including teachers, students and parents, seemed to have a lot of fun

and it appeared to me that everyone was working together very well.

When the time comes for me to work as a teacher, I will remember many things from the Australian school system.

I had a great time in Adelaide.

## ...and they just loved to do this project!!

Yvonne Klug

L1; 6. Semester, Englisch, Deutsch, kath. Theologie;  
Praktikum an der Nuriootpa Primary School  
Buna Tce., Nuriootpa, South Australia 5355

I was lucky to do my second practical training at a Primary School in Nuriootpa (NPS) right in the beautiful wine-growing area Barossa Valley, South Australia. These five weeks of practical teaching German were a tremendous experience. One of the nicest experiences was the Medieval Project of the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> classes during their German lessons. Mrs. Preusker, the German teacher at NPS does this project every two years with the upper primary classes and meets with a positive response everytime. Generally, I noticed that the students were really interested in socio-cultural and historical studies within the scope of German lessons.

During this medieval project the students were asked to work in small groups and find out information about a special part of medieval life in Germany by means of books, internet and so on. Presentations, such as power point, models or posters as well as handouts and worksheets for the rest of the class were required to be made by the students. The highlight at the end of this project was the Medieval Day, when all groups presented their work and took part in a banquet, dressed up in medieval clothes, and participated in an archery group.

The most impressive thing I found was the autonomy of the students,

which is also an important part of the Australian school system from the beginning of grade one. Furthermore, working with computers is a normal thing, even for lower primary students, as well as working in groups, organising and splitting up work.

All in all, this was an incredible experience, that had me amazed on the one hand, and on the other hand it was a proof for open spaced and student-organised learning as an essential part of school education. Magnificent!!!

## Neuerscheinungen in der Lehrerbildung

Andreas Hänssig OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien

Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung



Heinz Klippert

### Lehrerbildung

Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Beltz Pädagogik 2004  
267 Seiten. Broschiert.  
EUR 24,90

Nachdem Dr. Heinz Klippert den Schulen ein Methodenkonzept verpasst hat, sind nun die Universitäten und Studienseminare dran. Ob der Ansatz – Learning by doing – der Richtige für die universitäre Lehrerbildung sein kann und nicht mit Siebenmeilenstiefeln auf den Umzug in die Pädagogischen Hochschulen vorbereitet, wird von den Wissenschafts- und Kultusministerien ab-

hängen. Unbestritten wurden in den letzten Jahren unzählige Papiere zur Verbesserung der Lehrerbildung in Deutschland produziert, umgesetzt wurden bisher wenige Ansätze. Da stößt Klippert mit seinem Angebot in eine Lücke. Auf 240 Seiten entwirft er seine Ideen zur Lehrerbildung, gespickt mit bekannten Informationen nach dem PISA-Schock und Angeboten zur Kompetenzförderung in der Lehrerausbildung. Dabei fordert er konkret eine Entwicklung neuer Moderations-, Organisations- und Beratungskompetenzen bei den Lehrkräften. Nur so können Lehrkräfte die neuen Herausforderungen ihres Berufes, Moderatoren in Sachen Lernförderung und Teamentwicklung, Begabung der Schüler/innen diagnostizieren, wirksam



fördern und soziales Lernen ermöglichen, meistern. Abgerundet wird die breite Palette durch methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler/innen auch noch lernen sollen. Erreicht werden sollen diese Ziele über eine radikale Änderung der jetzigen Lehrerbildung. Klippert setzt auf Handlungsorientierung und Erfahrungslernen bereits im Studium. Kritiker werden bei dem Stichwort „exemplarisches Lehrertraining“ eher an die alte „Meisterlehre“ denken als an innovative Ansätze, die theoriegeleitet die Reflektionskompetenz zukünftiger Lehrergenerationen entwickelt.

Klippert bezieht sich in seinem Ansatz auf das „eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler/innen (EVA)“. Nicht erst seit den PISA-Ergebnissen sollten Kinder lernen, „eigenverantwortlich Aufgaben zu bearbeiten, Probleme zu lösen, Informationen zu recherchieren, Wissen zu vernetzen, in Gruppen zu arbeiten, Lernprodukte zu erstellen ...“. Ein Garant für erfolgreichen Unterricht sind „Offene Lernangebote“, Freiarbeit, Wochenplan- und Projektarbeit jedoch per se nicht. Klippert empfiehlt eine „gute Mischung aus Lehrerlenkung und eigenverantwortlichem Arbeiten und Lernen der Schüler/innen.“

Wie eine praxis- und handlungsorientierte Lehrerbildung konkret aussehen kann, wird im Buch differenziert dargelegt und anhand von Praxisbeispielen erläutert. Dabei greift Klippert auf langjährige Erfahrungen in der Lehrerfortbildung in verschiedenen Bundesländern zurück.

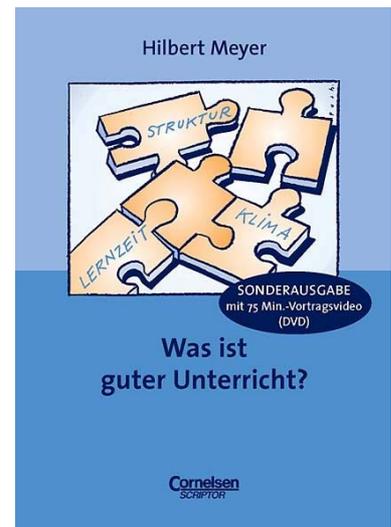


**Ulrike Handke**  
**Der Mutmacher**  
Cornelsen Verlag Scriptor, 2004

160 Seiten, kartoniert  
mit Illustrationen von Klaus Puth  
€ (D) 11,95

Der Mutmacher – blickt man in die Augen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, der heutigen Praktikantinnen und Praktikanten, dann scheint der Titel notwendig zu sein. Verunsichert, oft unzureichend auf die Schulpraktika vorbereitet, begehen sich Lehramtsstudierende in die Schule. Ausgestattet mit Beobachtungsaufträgen, theoretischen Modellen zur Fachdidaktik und Unterrichtskonzepten, die im Elfenbeinturm Universität unter Laborcharakter entwickelt wurden, sind notwendig, bereiten aber nicht auf die erste Praxisbegegnung mit den Schülern und Lehrkräften vor. Glaubt man der Tagespresse, erwarten in der Schule Lehramtsstudenten überfüllte Klassen, disziplinlose Schüler, schlecht gelaunte Mentoren und Eltern, die sich zusätzlich über alles aufregen – überall lauern Probleme, auf die weder Studium noch einschlägige Fachliteratur vorbereiten. Hilfe gegen den Praxischock bietet „Der Mutmacher“ von Ulrike Handke. Der Bestseller aus dem Cornelsen Verlag Scriptor wurde jetzt auf Wunsch vieler Referendare komplett aktualisiert und um fünf Kapitel - u.a. Unterrichtsmethoden, Elterngesprächen und Stundenplanung - ergänzt. Humorvoll, locker und dennoch präzise hält Handke fest, was sie Referendare bestenfalls bei einer Tasse Kaffee vor dem ersten Schultag erzählen würde. Die erfahrene Englischlehrerin beantwortet Fragen, mit denen sich fast alle angehenden Pädagogen herumschlagen und zu denen die Fachliteratur in der Regel schweigt: Warum sind so viele ältere Kollegen so verbiestert? Bin ich überhaupt eine Lehrerpersönlichkeit? Warum sind die Schüler bei anderen ruhig und bei mir nicht? Kurz: Der Mutmacher gibt Empfehlungen für das Überstehen der harten Anfangsphase des Lehrerberufs. Sinnvoll sind die Ausführungen natürlich auch für Praktikantinnen und Praktikanten; besonders empfehlenswert sind die Kapitel „Hospitieren öffnet die Augen“ und „Mentoren sind empfindliche Wesen“. Viele Konflikte, die Praktikantinnen und Praktikanten unbewusst auslösen, könnten vermieden werden, wenn sie diese Zeilen gelesen hätten. Die Autorin hält nichts von dem Prinzip, dass jede und jeder sein eigenes pädagogisches Waterloo erleben muss, um eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu werden.

Offen berichtet sie von eigenen desolaten Erfahrungen als Anfängerin und gibt Tipps, wie ähnliche Fehler zu vermeiden gewesen wären. Mit konkreten Hinweisen hilft sie den Leserinnen und Lesern, Fettnäpfchen zu vermeiden oder entstandenen Schaden zu begrenzen. Neu ist auch das Kapitel zu Krankheit, in dem Ulrike Handke auf aktuelle Entwicklungen im Lehreralltag eingeht. Eine Lektüre, die informiert und auf 20 Jahre Berufserfahrung einer engagierten Pädagogin zurückgreift!



**Hilbert Meyer**  
**Was ist guter Unterricht?**  
Cornelsen Verlag Scriptor 2004  
192 Seiten, kartoniert, mit Abbildungen und einer Didaktischen Landkarte € (D) 12,95

**Hilbert Meyer als Redner erleben**  
Limitierte Sonderausgabe mit 65-minütigem Vortrag auf DVD zur Frage: Was ist guter Unterricht?  
€ (D) 24,90

Was ist guter Unterricht? Diese Frage stellen sich nicht nur engagierte Bildungsforscher, sondern auch Lehramtsstudierende und Referendarinnen und Referendare. Sie sollen in ihren Unterrichtsversuchen und Lehrproben erklären, warum sie wie geplant reagiert und gehandelt haben. Nun gibt es ein weiteres Angebot aus dem Hause Cornelsen zu diesem Themengebiet. Und wer, wenn nicht Hilbert Meyer, versteht es, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Nutzer in den Schulen optimal didaktisch so zu reduzieren, dass die Forschungsergebnisse in der Praxis auch umgesetzt werden können?



Allein die Übung: Eine Sprechmühle zum Thema Gütekriterien ist eine hervorragende Reflexionsübung, die in jedem Vorbereitungsseminar auf Schulpraktika ihren Platz finden sollte. Meyer hat zehn „Gütekriterien“ (u.a. klare Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit) vorgelegt, die für Unterrichtsbeobachtungen sehr gut geeignet sind. Die Perspektive kann sowohl auf die Lehrkraft als auch auf die Schüler gerichtet werden. Die Ergebnisse werden nicht nur Studierende und Referendare überraschen. Das Formulieren einer „Stärken-Schwächen-Analyse“ und die Formulierung einer Entwicklungsaufgabe“ sollte spiralförmig in der ersten Phase der Lehrerbildung im Rahmen der Schulpraktischen Studien begonnen, im Referendariat vertieft werden und in der Schulpraxis bei ausgebildeten Lehrkräften in das lebenslange Lernen und Reflektieren über den eigenen Unterricht münden.

Aber der Reihe nach. Das Buch enthält neben Zielklärungen und Begriffsbildungen einen Überblick über die Gütekriterien. Zehn Merkmale guten Unterrichts werden definiert, Kriterien dafür formuliert, ausführlich erklärt und mit prägnanten Beispielen dargestellt. Das dritte Kapitel bietet den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit, ihre eigenen subjektiven Theorien zu hinterfragen, die sich über ihre persönlichen Lernbiographien unbewusst verfestigt haben. Die Reflexionsübungen sind so konzipiert, dass sie für die Arbeit in Universitäten, Studienseminaren und letztlich in engagierten Schulen durchgeführt werden können. Die Verbesserung des Unterrichts lässt sich leichter bewirken, wenn sie aus der Teamarbeit eines Kollegiums entsteht. Was in der Lehrerbildung als Ziel formuliert wird, die eigene Reflexionskompetenz zu entwickeln, wird hier aufgegriffen und mit aktuellen Forschungsergebnissen untermauert. Abgerundet werden die Ausführun-

gen mit einem überschaubaren Theorierahmen incl. einer Didaktischen Landkarte von Andreas Feindt & Hilbert Meyer, die zusätzliches Interesse weckt.

Folgende Fragen stellt Hilbert Meyer zu Beginn seines Buches, die sicher Neugier wecken:

Was sind für mich persönlich die zwei wichtigsten Merkmale guten Unterrichts?

Der Unterrichtserfolg wird nach meiner Auffassung am meisten gefährdet durch:

Welche zwei Merkmale eines langfristig erfolgreichen Unterrichts könnten die empirischen Unterrichtsforscher als „Spitzenreiter“ (Merkmale größter Einflussstärke) ermittelt haben?

## Außerschulischer Lernort - Senckenberg Museum „Füße! – Auf den Spuren der Evolution“

Andreas Hänssig

Büro für Schulpraktische Studien

Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung

Füße – mit Krallen, Sohlenpolstern, Haftlamellen, Schwimmhäuten... breit ausgetreten oder geradezu grazil, die Haut schuppig oder gefurcht und manche auch behaart, in der Färbung bläulich, gelb, grau, weiß, braun und sogar gestreift.... – Wie verschieden die Körperteile ausgebildet sind, auf denen sich Lebewesen fortbewegen, präsentiert das Senckenberg-Museum im Rahmen einer beeindruckenden Foto-Sonderausstellung noch bis zum 15. Februar 2005.

Vor schwarzem Hintergrund und von unten, teilweise gegen Glasscheiben fotografiert, so dass die Sohlen sichtbar sind, zeigen die

großformatigen und farbsatten

„Fußporträts“ des Naturfotografen





Ingo Arndt die Füße von Geckos, Vögeln, Echsen, Fröschen, Schildkröten und verschiedenen Säugetieren.

Aber warum nun diese Vielfalt an Formen, Farben, Häuten? – Alles hat einen tieferen Sinn, der sich über die Funktion herleitet und dem jeweiligen Lebewesen - angepasst an seinen Lebensraum - beim Laufen, Springen, Hüpfen, Klettern, Hangeln, Abfedern und sogar zum Putzen dient.

Von den ursprünglichen Flossen, über zunächst einfache, siebenstrahlige, dann fünfstrahlige Fußformen hat die Natur im Verlauf von Jahrmillionen mit der Vielfalt der Arten eine entsprechende Mannigfaltigkeit von Füßen ausgebildet. Ergänzende Texttafeln erläutern das WIESO, WESHALB, WARUM und auch das WIE. Die Ausstellung unterstreicht den hervorragenden Ruf, den das Senckenberg-Museum als außerschulischen Lernort genießt. Für Jung und Alt ist die Ausstellung gleichermaßen faszinierend.

#### IM WORTLAUT

## Auszüge aus der OECD-Studie

Berlin (ap). Die deutsche Fassung des OECD-Bildungsvergleichs "Bildung auf einen Blick" ist rund 530 Seiten stark. Die offizielle Kurzfassung umfasst 13 Seiten. Die wiederum wird mit einer komprimierten Übersicht eingeleitet, die wir in Auszügen dokumentieren:

- In Deutschland steht dem steigenden Bedarf an gut ausgebildeten **Fachkräften** ein deutlicher Rückgang der jungen Bevölkerung gegenüber. Allein um den jetzigen, im OECD-Vergleich niedrigen, Bestand an Absolventen im Tertiärbereich zu sichern, müsste die tertiäre akademische und berufliche Bildungsbeteiligung in den nächsten Jahren in weit stärkerem Maße wachsen als dies in den letzten Jahren der Fall gewesen ist ... Deutliche Steigerungen setzen aber auch eine flexiblere Regelung des Studienzugangs voraus. ...

- Mittlerweile ist jeder zehnte Studierende in Deutschland ein **Ausländer**. Ihr Anteil stieg von 1998 bis

Füße hinterlassen Spuren. Welche, das können interessierte Besucher bei einem Rätsel herausfinden, bei dem verschiedene Spuren den jeweiligen Tierfüßen zugeordnet werden. – Also, auf die Füße und ab ins Museum, nicht nur für Biologen geeignet, sondern auch für alle anderen Lehramtsstudierenden, die einmal einen außerschulischen Lernort kennen lernen wollen.

Die Sonderausstellung wird in Raum 211 (2. Etage) des Museums präsentiert. Als Teil des Besucherangebots der Senckenbergischen Naturforschenden Gesellschaft wird dafür keine gesonderte Gebühr erhoben. Mit dem Museumseintritt steht dem Besucher – neben dieser Ausstellung – das gesamte Museum mit weiteren Tieren und der faszinierenden Vielfalt des Lebens auf dem Planeten Erde offen.

Ingo Arndt arbeitet mittlerweile seit mehr als zehn Jahren als Tierfotograf. Mit aufwändiger Technik bildet er Tiere in ihrem Lebensraum, in

2002 um ein Fünftel von acht auf zehn Prozent...

- Die **Gestaltungsfreiräume der Schulen** in wichtigen Bildungsbereichen sind deutlich stärker beschränkt als in den meisten OECD-Staaten, insbesondere in den Bereichen Personalmanagement, Planung und Strukturen, sowie Ressourcenverwaltung ...

- Im Verhältnis zum BIP bleiben Investitionen in **Bildungsinstitutionen** in Deutschland hinter dem OECD-Mittel zurück. Das Gleiche gilt für den Anteil in Bildung investierter öffentlicher Ausgaben.

- **Unterdurchschnittliche Ausgaben** pro Primar- und Sekundar-I-Schüler, verbunden mit deutlich überdurchschnittlichen Lehrergehältern werden in Deutschland durch ungünstige Schüler/Lehrer-Relationen und deutlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Schuljahren sowie vergleichsweise geringere Ausgaben für Sachaufwendungen kompensiert.

- Die jährliche vorgesehene **Unterrichtszeit** für einen sieben-

einer typischen Haltung oder einem ganz eigenen Ausdruck ab, die den Betrachter visuell nahezu in persönlichen Kontakt mit dem Objekt bringen. Der Reichtum der Natur ist sein Thema, Naturschutz ein persönliches Anliegen. – Die Fotografien von Ingo Arndt wurden bereits mehrfach ausgezeichnet, unter anderem von der BBC beim BG Wildlife Photographer of the Year. Seine Bilder werden in Magazinen wie GEO, National Geographic, Airone oder BBC Wildlife veröffentlicht. Für das Tierfuß-Projekt ist der Tierfotograf durch Deutschland, Österreich und die Schweiz gereist. Insgesamt 5400 Fotos sind entstanden, von denen 26 bereits in der Juli-Ausgabe von GEO, dem Auftraggeber der Reportage, veröffentlicht wurden.

Öffnungszeiten Senckenberg-Museum:

Mo., Di., Do., Fr: 9 – 17 Uhr

Mi: 9 – 20 Uhr (**jeweils 18 Uhr kostenfreie Führung mit wechselnden Themen**)

Sa., So. und an Feiertagen: 9 – 18 Uhr

bis achtjährigen Schüler liegt in Deutschland bei 626 Stunden, und damit jetzt um mehr als 160 Stunden unter dem OECD-Mittel von 788 Stunden. Diese Diskrepanz wird in späteren Schuljahren geringer, es bleibt aber auch bei Schülern im Alter von 15 Jahren noch eine Differenz von jährlich 66 Zeitstunden. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf die im PISA-Vergleich unterdurchschnittlichen Schülerleistungen und die besonders starke Koppelung von sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen kann die zunehmende Förderung von Ganztagschulen als wichtiger Schritt gewertet werden, bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler zu sichern.

- Im OECD-Raum verzeichneten die öffentlichen und privaten **Ausgaben für Bildungseinrichtungen** im Zeitraum 1995 bis 2001 eine Nettosteigerung um 21 Prozent unterhalb des Tertiärsektor und um 30 Prozent im Tertiärsektor. In Deutschland lagen die Steigerungsraten mit sechs und sie-



ben Prozent allerdings deutlich darunter.

- Im **Kindergarten** ist der durch private Gebühren finanzierte Anteil der Ausgaben doppelt so hoch wie im OECD-Mittel, im Tertiärbereich machen Studiengebühren und andere private

Aufwendung dagegen weniger als die Hälfte des entsprechenden Anteils im OECD-Mittel aus. Diese Relationen sind bildungsökonomisch nicht zu erklären...."

*Die komplette Studie ist erschienen im UNO-Verlag, Pa-*

*perback, 530 Seiten, 49 Euro: [www.uno-verlag.de](http://www.uno-verlag.de).*

- Zusammenfassung der OECD-Studie "Bildung auf einen Blick" (<http://www.oecd.org/dataoecd/35/14/33714671.pdf>) PDF, 99 KB)

## Reaktionen

### "Wir brauchen keinen ideologischen Schulkampf"

Die CDU-Vorsitzende Angela Merkel fordert als Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden bei der OECD-Studie "Bildung auf einen Blick" einen Ausbau der Ganztagschulen. Außerdem müssten die Anforderungen in den Kindergärten und Grundschulen erhöht werden, sagte Merkel am Mittwoch im RBB.

„Hier sind über Jahrzehnte, insbesondere in der alten Bundesrepublik, massive Fehler gemacht worden.“ Die Leistungsbereitschaft der jungen Schüler sei nicht abgefordert worden, jahrelang seien keine Noten gegeben worden, und das Ganze sei „sozusagen zu einer verlängerten Spielphase“ gemacht worden.

Zur Frage, ob als Konsequenz aus der Studie Änderungen des dreigliedrigen Schulsystems geboten sei, sagte Merkel: „Nein, ich glaube nicht, dass der Befund der OECD sagt, wir müssen die Spezifik der Förderung verändern“. Die Organisation sage vor allem, dass Deutschland zu wenig in Kindergärten und Grundschulen tue. Daher gehe es nicht um das dreigliedrige Schulsystem, sondern um die Anfangsphase der Bildung.

Der nordrhein-westfälische CDU-Vorsitzende Jürgen Rüttgers warnte ebenfalls davor, das gegliederte Schulsystem aufzulösen. Dies wäre die falsche Konsequenz aus den schlechten Noten für das deutsche Bildungssystem, sagte Rüttgers.

Eine Schule für alle führe in die bildungspolitische Sackgasse,

sagte der frühere Bundesbildungsminister. „Schülerinnen und Schüler brauchen Leistungsanreize statt Gleichmacherei.“ Die CDU werde deshalb in Nordrhein-Westfalen mit aller Macht gegen eine Einheitsschule kämpfen. „Wir brauchen bessere Schulen, kleinere Klassen und Schulen, mehr Unterricht und keinen ideologischen Schulkampf“, sagte Rüttgers.

Die FDP-Generalsekretärin Cornelia Pieper sieht in dem Bildungsreport erneut einen Beweis für das Versagen der Kultusministerkonferenz. Durch das „weitgehende Fehlen eines bundespolitisch gegebenen Rahmens für die Qualität und die Abschlüsse der Schulen“ werde man bei den überfälligen Bildungsreformen nicht weiterkommen, sagte sie am Mittwoch in Berlin. Benötigt werde in der Bildungspolitik ein „Wettbewerbsföderalismus“ in einem „bundesstaatlichen Rahmen“.

#### **Grüne für Einheitsschule bis Klasse neun**

Krista Sager, Fraktionschefin der Grünen im Bundestag, hatte die Diskussion um eine radikale Schulreform angestoßen. „Wir wollen zu einem Schulsystem kommen, wo die Kinder neun bis zehn Jahre zusammenbleiben, aber in diesem Rahmen stärker individuell gefördert werden“, sagte sie der *Berliner Zeitung*.

Zunächst die Pisa- und jetzt auch die OECD-Studie hätten gezeigt, dass Schüler so besser lernen würden als im dreigliedrigen deutschen Schulsystem.

Auch in der SPD werden Forderungen

nach dem Modell „Schule für alle“ laut. Neben den Jusos und ostdeutschen Bildungspolitikern hat sich die schleswig-holsteinische SPD dafür ausgesprochen. Die Kultusministerin des Landes, Ute Erd-siek-Rave (SPD), sagte dieser Zeitung, die rot-grüne Landesregierung werde mit diesem Thema in den Landtagswahlkampf im Februar 2005 ziehen.

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) unterstützte die Forderung nach gemeinsamem Unterricht in Klassen trotz größerer Leistungsunterschiede.

Die OECD-Studie habe gezeigt, dass Länder, in denen Schüler länger zusammen in einem Verbund lernten, bessere Ergebnisse hervorbrächten. „Die alte ideologische Festlegung, die es in Deutschland gibt, auf keinen Fall länger zusammen zu lernen, muss durchbrochen werden.“

Thüringens SPD-Chef Christoph Matschie hält ebenfalls einen grundlegenden Aufbruch in der deutschen Bildungspolitik für nötig.

„Das dreigliedrige Schulsystem passt eher zu einer mittelalterlichen Ständeordnung als zu einer modernen Gesellschaft“, sagte Matschie.

„Die 'Schule für alle' ist viel erfolgreicher als wenn man die Kinder so frühzeitig sortiert.“ Der frühere Staatssekretär im Bundesbildungsministerium beruft sich dabei nicht nur auf die skandinavischen Schulmodelle, sondern auch auf die Erfahrungen aus der DDR-Zeit.



## Mailinglisten im Lehramtsbereich

Für die Lehramtsstudierenden sind Mailinglisten eingerichtet. Für jede Lehramtsstufe gibt es eine Liste.

Zur Zeit sind die Listen so organisiert, dass nur der Moderator (Michael Gerhard) an die Liste schreiben kann. Die Liste ist für mehrere Zwecke gedacht. Zum Einen soll dies ein schneller Weg für Informationen von der Zentralen Studienberatung an Lehramtsstudierende sein. Zum Anderen sollen Lehramtsstudierende auch untereinander über die Mailingliste kommunizieren

können. Wenn es Anfragen oder Beiträge von Studierenden an die Liste gibt, bitte eine mail an den Moderator, denn dieser schickt die mail an die Liste weiter.

Wer sich in die Mailinglisten eintragen oder austragen lassen will, schickt bitte eine Email an: [lehramtsliste@mlist.uni-frankfurt.de](mailto:lehramtsliste@mlist.uni-frankfurt.de) mit Angabe der **Lehramtsstufe** und dem Hinweis Mailingliste.

**In folgende Bereiche können sich Interessierte eintragen lassen:**

- [L1-Stud@em.uni-frankfurt.de](mailto:L1-Stud@em.uni-frankfurt.de)
- [L2-Stud@em.uni-frankfurt.de](mailto:L2-Stud@em.uni-frankfurt.de)
- [L3-Stud@em.uni-frankfurt.de](mailto:L3-Stud@em.uni-frankfurt.de)
- [L5-Stud@em.uni-frankfurt.de](mailto:L5-Stud@em.uni-frankfurt.de)
- [L-Fachbereiche@em.uni-frankfurt.de](mailto:L-Fachbereiche@em.uni-frankfurt.de)
- [L-Ehemalige@em.uni-frankfurt.de](mailto:L-Ehemalige@em.uni-frankfurt.de)
- [L-Sonstige@em.uni-frankfurt.de](mailto:L-Sonstige@em.uni-frankfurt.de)

**Michael Gerhard**  
Zentrale Studienberatung

## Lehramtsnetzwerk

Das L-Netz, die fachbereichsübergreifende Fachschaft für Lehramtsstudierende, setzt sich in der Universität (z.B. in Gremien) für die Belange der Lehramtsstudierenden ein. Kontakt kann auf verschiedenen Wegen aufgenommen werden:

L-Netz-Fachschaft für Lehramtsstudierende  
Studentenhaus auf dem Campus  
Mertonstraße 26-28, Raum C110  
60325 Frankfurt am Main  
Tel.: 069/ 798-22098  
**e-mail:** [l-netz@em.uni-frankfurt.de](mailto:l-netz@em.uni-frankfurt.de)

Studierendenhaus 1. Stock Raum C110  
*Warten wir nur auf Dich!!!*

Damit wir gemeinsam verantwortungsbewusst und kritisch für eine qualifizierte Lehramtsausbildung eintreten können

**Michael Riedel**  
L-Netz



## Studienordnungen, Infos und Formulare unter <http://www.uni-frankfurt.de/studium/download/>

Alle Studierenden sollten immer nach der Studienordnung aus dem Staatsanzeiger studieren!

Auf der oben genannten Webseite hat die Zentrale Studienberatung die Original-Studienordnungen, Formulare, die Beleghilfe für Lehramtsstudierende und einiges mehr als pdf-Dateien zum download bereitgestellt

Gemäß der Prüfungsordnung [Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 3. April 1995 (GVBl. I, Nr. 12, 1995, S.233ff.) **zuletzt geändert durch VO vom 14.09.2001** (GVBl. I, Nr. 22, 28.09.2001, S.403ff.)] sind die Zwischenprüfungsordnungen für das Lehramt an Gymnasien und fast alle Studienordnungen veröffentlicht.

### Es fehlen noch:

L1 Sport 1-10, L2 Sport, L5 Sport, L1 Englisch 1-10, L1 Gemeinsame Studienordnung für 1-4, L2 Arbeitslehre, L5 Arbeitslehre  
Kopiervorlagen der Studienordnungen aus dem Staatsanzeiger können in der Infothek der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5.OG ausgeliehen oder im Internet ausgedruckt werden (siehe oben).

**Michael Gerhard**  
Zentrale Studienberatung





# Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien im Frühjahr 2006

Studierende der folgenden Studiengänge werden aufgefordert, sich **persönlich** zum Schulpraktikum anzumelden:

## Lehramt an Grundschulen (L1) und Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2):

- |                                 |                |                            |
|---------------------------------|----------------|----------------------------|
| - Studenten/innen vom laufenden | 1. Semester ab | zum 1. Praktikumsabschnitt |
| - Studenten/innen vom laufenden | 3. Semester ab | zum 2. Praktikumsabschnitt |

## Lehramt an Gymnasien (L3):

- |                                 |                |                            |
|---------------------------------|----------------|----------------------------|
| - Studenten/innen vom laufenden | 2. Semester ab | zum 1. Praktikumsabschnitt |
| - Studenten/innen vom laufenden | 5. Semester ab | zum 2. Praktikumsabschnitt |

## Lehramt an Sonderschulen (L5):

- |   |                |                            |
|---|----------------|----------------------------|
| - Studenten/innen vom laufenden   | 2. Semester ab | zum 2. Praktikumsabschnitt |
| - Studenten/innen mit Nachweis der bestandenen<br>erziehungswissenschaftlichen Vorprüfung |                | zum 3. Praktikumsabschnitt |

## Anmeldetermin:

(Anmeldung nur mit gültiger **Studienbescheinigung inkl. Semesterzahl** möglich)

**Das Schulpraktikum für L1, L2 und L3 wird voraussichtlich zu folgenden Terminen stattfinden:**

**20. Februar bis 24. März 2006 (5 Wochen)**

Das Schulpraktikum für L5 im 3. Praktikumsabschnitt wird voraussichtlich zu folgenden Terminen stattfinden:

**20. Februar bis 17. März 2006 (4 Wochen)**

## 4. April bis 8. April 2005

Montag bis Freitag 9.30 – 14.30 Uhr

Raum 109, 128/129

**Die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien ist verbindlich!**

**Andreas Hänssig (OStR i.H.)**

Leiter des Büros für Schulpraktische Studien

## Impressum:

**Herausgeber:** Zentrale Studienberatung der  
Johann Wolfgang Goethe-Universität

**Redaktion:** Andreas Hänssig und Michael Gerhard

**Auflage:** 2000 Stück

**Beiträge, Anfragen, Lob und Kritik an:**

Michael Gerhard; Zentrale Studienberatung,  
Bockenheimer Landstr. 133

(Sozialzentrum/Neue Mensa), 5. OG, Zi 518

Email: [ssc@uni-frankfurt.de](mailto:ssc@uni-frankfurt.de)

Tel.: 069/798-79 80; Fax.: 069/798-79 81

Beiträge bitte per Mail oder Diskette.

**Redaktionsschluss für L-news Nr. 24:**

**2. Mai 2005**

**Ausgabestellen für L-news:**

1. In der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5. OG

2. Im Büro für Schulpraktische Studien, Turm, 1. OG, vor Zi. 128

3. Bei der Fachschaft, im Studentenhaus, 1. OG, Raum C 110.

Alle Ausgaben von **L-news** sind im **Internet** auf der Lehramtshomepage abrufbar:

[web.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news](http://web.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news)

