



L-news Nr. 18

Zeitung für Lehramtsstudierende

11. November 2002

Inhalt

	Seite
Der Boom hält an!	1
Professionalisierung durch schulpraktische Studien?	2
Forschungshaltung oder Handlungskompetenz?	11
Semesterbegleitende schulpraktische Studien	20
Abenteuer Praktikum	25
Schulpraktische Studien an den hessischen Unis	29
Neuerscheinungen zur Lehrerausbildung	31
Literaturtipps für den Deutschunterricht	36
„Lehramtsstudenten stellen eine Belastung dar“	37
Zur Studiensituation in den Lehramtsstudiengängen	38
Examensfeier	41
Referendariatsinfoveranstaltung	41
"Lehramtsarbeitsmarkt:	
Ministerin Karin Wolf kommt!"	41
Kultusministerin Karin Wolff wirbt für Einstieg in Lehramtsstudium	41
Frankfurter Interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge	43
Ombudsmann für Studierende	46
Mailinglisten	47
Studienordnungen	47
Lehramtsorientierungswoche zum SoSe 2003	48
Das L-Netz	48
Impressum	48

Grundschule, L1 = 260
Haupt und Realschule, L2 = 260
Gymnasium, L3 = 325
Sonderschule, L5 = 100

Die ersten Erfahrungen wurden in Vorlesungen, Seminaren und Praktika gemacht, die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien ist abgeschlossen und das „Unileben“ mitgestaltet. Erste Kontakte wurden zu anderen Studenten geknüpft und vielleicht auch die eine oder andere negative Erfahrung erlebt. Einige „schieben Frust“ und tragen sich mit dem Gedanken, das Studium zu „schmeißen“.

Gerade jetzt gilt es aber, erst einmal durchzuatmen und keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Fast alle Erstsemester haben solche oder ähnliche Erfahrungen gesammelt und das erste Semester verläuft leider sehr oft etwas chaotisch.

Die Lehrerausbildung boomt, wenn auch erst einmal primär durch gestiegene Studentenzahlen. Das Thema Bildung ist nach PISA (Programme for International Student Assessment) und PISA-E wieder in aller Munde und der Ruf nach qualifizierten Lehrkräften ist kaum zu überhören. "Vor allem an Beruflichen Schulen sowie Haupt- und Realschulen werden Lehrer zunehmend Mangelware. Vor allem die gegenwärtige Altersstruktur der Lehrkräfte führt dazu, dass der Beruf wieder attraktiver wird", sagte die **hessische Kultusministerin Karin Wolff** bei der Vereidigung von rund 60 Referendaren in Frankfurt-Höchst. Daher ist es sehr erfreulich, dass die Zahl der Studienanfänger in diesem Bereich

Der Boom hält an!

Willkommen in Frankfurt. Die Begrüßungsreden sind gehalten und der Alltag hat die Erstsemester eingeholt. Trotz Zulassungsbeschränkung im Grundschullehramt (es wurden nur 260 Plätze vergeben), haben insgesamt über 900 neue Lehramtsstudenten in Frankfurt ihr Studium aufgenommen.

gestiegen ist. Es bleibt jedoch die bange Frage ob nicht viele der 260 L2-Studenten verhinderte Grundschulstudentinnen sind.

Die *L-news*, ist die Zeitung für Lehramtsstudierende, hier finden Sie u.a. Artikel zur Lehrerausbildung, den Schulpraktischen Studien und aktuelle Ankündigungen zum Lehramtsstudium in Frankfurt.

In der vorliegenden Ausgabe liegt der Schwerpunkt der Beiträge auf den Schulpraktischen Studien. Frau Professor Faust-Siehl und Herr Dr. Heil berichten in ihrem Beitrag „Professionalisierung durch schulpraktische Studien? über Leitbilder von Professoren an

der Universität Frankfurt. Die Pädagogischen Mitarbeiterinnen Gabriele Frenzel und Heike de Boer skizzieren ihre jeweiligen Erfahrungen mit semesterbegleitenden Praktika. Frau Herold berichtet aus studentischer Sicht über die Schulpraktischen Studien. Darüber hinaus wird dieser Themenschwerpunkt mit aktuellen Literaturempfehlungen zur Lehrerausbildung abgerundet.

Andreas Hänssig OStR i.H.
Büro für Schulpraktische Studien

Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität

Prof. Dr. Gabriele Faust-Siehl (Universität Bamberg)
Dr. Stefan Heil (Universität Würzburg)

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zielt letztlich auf pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz im Berufsfeld Schule. Das universitäre Studium ist konzeptioneller und institutioneller Bestandteil des Professionalisierungsprozesses, der zu dieser Profession hinführt und ihr vorausgeht. Die erste Phase der Lehrerausbildung¹ ist also nicht beliebig, sondern resultiert aus den Anforderungen der Profession, woraus auch das sozialisatorische Hineinwachsen in eine Profession und damit die Berufsbiographie ihre Zielrichtung gewinnen. Sobald die universitäre Lehrerausbildung als Basis eines mehrstufigen Professionalisierungsprozesses gesehen wird, werden ihre Aufgaben und Leistungen auf dem Hintergrund der Professionstheorien analysierbar.

1 Vgl. zu diesem Begriff den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Hg. von Ewald Terhart); im Folgenden abgekürzt als Perspektiven 2000. „Lehrerausbildung“ bezeichnet danach die ersten beiden Phasen des universitären Studiums und des Referendariats, „Lehrerbildung“ alle drei Phasen unter Einschluss der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Dadurch wird die universitäre Lehrerausbildung in den Kontext der aktuellen empirischen Theoriediskussion zur Profession des Lehrers gestellt. Zwei Positionen können dabei grundsätzlich unterschieden werden: In aufgabenbezogener Sicht werden die Arbeitsaufgaben und die zu deren Bewältigung notwendigen Kompetenzen des Lehrers bzw. der Lehrerin entfaltet (Bauer/Kopka/Brindt 1996). Demgegenüber wird in Anschluss an Oevermann das pädagogische Handeln strukturell rekonstruiert (Oevermann 1996). Beide Zugänge verorten die Profession in der Praxisbewältigung eines Akteurs, sie unterscheiden sich jedoch in ihren Konsequenzen hinsichtlich der universitären Lehrerausbildung und der in deren Rahmen angesiedelten schulpraktischen Studien.

Die aufgabenbezogene Professionstheorie geht „von den tatsächlichen Arbeitsaufgaben und beruflichen Handlungsmustern“ aus (Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 29). Im Zentrum steht die Schlüsselkategorie des „professionellen Selbst“. Es soll als Instanz der Professionalität die „Differenz zwischen Persönlichkeit im Ganzen und dem für berufliches Handeln relevanten Teil der Person deutlich“ (ebd. S. 234) machen, also zwischen Beruf

und Privatsphäre. Es stützt sich auf internalisierte, verdichtete Handlungsmuster, die dem Professionellen als Handlungswissen zur Verfügung stehen. Das Handlungsrepertoire umfasst die fünf Dimensionen soziale Struktur, Interaktion, Sprache und Kommunikation, Gestaltung sowie Hintergrundarbeit. Hinzu kommt eine Diagnosekompetenz.

Dieser Konzeption zufolge kann die im professionellen Selbst und seinem Handlungsrepertoire verankerte Professionalität bereits direkt in der universitären Lehrerausbildung in didaktischen Modellsituationen mit einer „dichte(n) Folge von Übung und praktischer Anwendung“ (ebd. S. 237) eingeübt werden. Studierende sollen schon nach Abschluss des Studiums in der Lage sein, „Lehr-Lern-Situationen kompetent zu gestalten“, um nach Abschluss der zweiten Phase handlungsfähige Berufseinsteiger zu sein (ebd. S. 236). Da handlungspraktische Professionalität vornehmlich in der Praxis – hier der Schule – erworben wird, sollen die schulpraktischen Anteile in der Ausbildung erweitert und es soll die Stellung der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft im Hinblick auf das spätere Berufsfeld gestärkt werden (ebd. S. 236f.).

Am Ausgangspunkt der strukturtheoretischen Professionstheorie Oevermanns steht die strukturelle Differenz zwischen Theorie und Lebenspraxis. Die Profession ist der Beruf, in dessen Rahmen die strukturell bedingt stets krisenanfällige autonome Lebenspraxis der Klienten stellvertretend gedeutet und handelnd beeinflusst wird. Dies geschieht jedoch nicht von der Theorie aus, sondern in der Praxis. Der spezifische Habitus des Professionellen besteht nach Oevermann in der kontextuellen Anwendung universellen Theoriewissens und dem Erkennen objektiver Regelstrukturen in der Praxis, die über die subjektiven Äußerungen des Klienten hinausgehen. Oevermann nennt dies die „Polarität von Subsumtion und Rekonstruktion“ (Oevermann 1996, S. 127 u.a.), d.h. der Professionelle beachtet die Beschaffenheit des Einzelfalls, ordnet den Fall unter sein bisheriges Theoriewissen ein und löst damit stellvertretend die lebenspraktischen Probleme des Klienten. Nicht „Wissenserwerb, sondern Habitusformation“

ist das Ziel der Professionalisierung und damit der Lehrerausbildung (ebd. S. 123).

Der Erwerb eines professionellen Habitus ist zweigeteilt und umfasst zwei Professionalisierungsbereiche: Die erste Professionalisierung übt in den wissenschaftlichen Diskurs als Logik des besseren Arguments ein, die zweite in die Praxis als praktische Anwendung des wissenschaftlichen Wissens und Könnens. Die erste Phase ist damit theoretisch, die zweite praktisch ausgerichtet.² Damit entsprechen die beiden Professionalisierungsphasen dem Begründungs- und Entscheidungsverhältnis der autonomen Lebenspraxis: Die theoretische Professionalisierung legt die Basis des Begründungswissens, die praktische Professionalisierung wendet es in der jeweiligen Situation am konkreten Fall an. An die Stelle der handlungspraktischen Ausbildung tritt in diesem Modell also die Ausbildung der Fähigkeit zum Fallverstehen. Diese setzt nicht notwendig das Aufsuchen der Schulpraxis voraus.

Die Professionstheorien bilden den zur Einordnung nötigen allgemeinen Hintergrund und Rahmen. Dadurch, dass die erste Ausbildungsphase jedoch an einer Universität stattfindet, ist sie zugleich an die Möglichkeiten und Grenzen der Universität gebunden. Die Leistung der Universität liegt darin, die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung grundzulegen. Die Orientierung auf die Profession des Lehrer bzw. der Lehrerin erfordert jedoch auch den Berufsfeldbezug. Unter den Bedingungen des universitären Studiums kann der Berufsfeldbezug allerdings nur in speziellen, eingegrenzten Formen realisiert werden. Dies gilt sowohl zeitlich als auch der grundsätzlichen Möglichkeit nach, denn die Berufssituation des Lehrers oder der Lehrerin ist im Studium nicht einzuholen. Wissenschaftlichkeit

2 Oevermann (1996), S. 142 dazu: „Nicht nur bedarf es einer expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre ähnlich dem Verhältnis von Naturwissenschaften und medizinischer Handlungslehre, sondern auch einer spezifischen, in sich praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion.“ Vgl. dazu auch Wagner 1998.

und Berufsfeldbezug bilden also gleichsam zwei spannungsvoll aufeinander bezogene Pole.

Die schulpraktischen Studien sind der Ausbildungsbestandteil, auf den sich am dringlichsten die Hoffnung richtet, diese beiden Pole miteinander in Verbindung zu bringen. Dies macht die zentrale und zugleich prekäre Stellung der schulpraktischen Studien in der universitären Lehrerbildung aus. Die schulpraktische Studien sind neben der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den sog. Grund- oder Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Psychologie) das vierte Element im Lehramtsstudium. Häufig fristen sie ein Schattendasein innerhalb des Studiengangs. Dies liegt zum einen an dem relativ hohen Sach- und Personalaufwand ihrer Organisation und Durchführung, zum anderen aber an dem fehlenden konzeptionellen Profil. So sind sie zwar in den meisten Bundesländern obligatorischer Bestandteil der Studienordnungen. Ihre mögliche integrative Funktion innerhalb des Studiums wird jedoch nur selten reflektiert und kaum beachtet.

Die KMK-Kommission spricht daher von der „Unzulänglichkeit und Randständigkeit“ (Perspektiven 2000, S. 107) der schulpraktischen Studien und fordert: „Das Ziel der schulpraktischen Studien der ersten Phase ist aber nicht die Einübung in berufspraktische Routinen oder gar selbstverantwortlicher Unterricht. Vielmehr soll das hier erworbene Wissen, Können und Problembewusstsein zu Fragen an die Theorie führen, zu einer reflektierten Sicht auf die Theoriediskussion wie umgekehrt zu einer kritischen Sicht auf manche Praxisformen sowie schließlich zu Konsequenzen für Studierhaltung und Studienaufbau“ (Perspektiven 2000, S. 108). Im Vordergrund steht die theoriegeleitete Praxiserkundung und der erste Praxiskontakt mit dem Ziel der Selbst- und Theoriereflexion, wie es der Begriff schulpraktische Studien im Gegensatz zu Praktikum nahe legt.³ Dass jedoch an der

Universität noch andere Modelle existieren und auch praktiziert werden, wird in unserer Untersuchung deutlich.

Wirksam werden die einzelnen Positionen dadurch, dass sie zu Bestandteilen subjektiver Ausbildungskonzepte werden. Im Bereich der universitären Lehrerbildung haben die Lehrenden eine Schlüsselposition inne. Sie verfügen über das „Betriebswissen“, das auf dem Hintergrund von allgemeineren Zielsetzungen darüber entscheidet, wie die Prüfungs- und Studienordnungen jeweils konkretisiert werden. Stadelmann/Spirgi (1997) prägen dafür den Begriff der „subjektiven Curricula“. Generell ist die Lehrerbildung empirisch kaum untersucht. Über Lehrende liegen nur vereinzelte Studien vor. Besonders wenig ist über die Studien- bzw. Ausbildungskonzeptionen der Lehrenden bekannt, insbesondere unter den Bedingungen einer deutschen Universität. Im Folgenden wird über eine Studie berichtet, die in Experteninterviews die Konzeptionen von Lehrenden zur universitären Lehrerbildung erhob. Die schulpraktischen Studien waren dabei ein Teilbereich.

Leitbilder von Lehrenden in der universitären Lehrerbildung

Von April bis November 1999 wurden in einer Studie an der Universität Frankfurt (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000) 13 halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Lehrenden in der universitären Lehrerbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt geführt. Die Interviews wurden in der Reihenfolge der Erhebung mit den Buchstaben A bis M gekennzeichnet. Interviewt wurden Vertreter/innen der Grund- bzw. Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Psychologie) und aus einem möglichst breit gesteckten fachdidaktischen Spektrum mit einer Berufspraxis zwischen 5 bis 10 Jahren und mehr

derwechsel, sondern es handelt sich um eine substantielle Veränderung: schulpraktische Studien sind ein konstitutives und integrales Studienelement und zielen vorrangig auf Erkenntnis und Überprüfung der Theorie. Als integrales Element müssen sie einführend, beobachtend, analysierend, experimentell, gestaltend und gegebenenfalls bei Abschlussarbeiten forschend sein.“

3 Beckmann (1997, S. 111) weist auf die unterschiedliche Zeichenhaftigkeit der Begriffe schulpraktische Studien und Praktika hin: „Der Wechsel der Begriffe von Praktika zu schulpraktischen Studien ist nicht bloß ein Schil-

als 20 Jahren. Die Auswahl konzentrierte sich auf Professorinnen und Professoren, weil unterstellt wird, dass sich deren Status innerhalb der Universität konzeptionell prägend auswirkt. Außerdem interessierte, wie die Befragten ihre besondere Freiheit hinsichtlich der Konzeption der Lehrerausbildung auslegen.

Die bildungs- und hochschulpolitische Situation der Frankfurter Universität war zum Erhebungszeitpunkt durch zwei unterschiedliche Entwürfe für ein neues Hessisches Hochschulgesetz gekennzeichnet. Beide Entwürfe sahen Neuregelungen zur Lehrerausbildung vor, wohl als Reaktion auf die auch in Hessen mindestens seit 1994 kritisierte Lage der Lehrerausbildung an der Universität. Im inzwischen in Kraft getretenen HHG ist als Niederschlag der Diskussionen, die zeitweise einen Kooperationsrat mit Vertretern der Zweiten Phase und ein Praxissemester einbeziehen, eine „gemeinsame Einrichtung der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche“ vorgesehen, deren Form die Universität selbst bestimmt, wie es im § 53 des HHG vom 31.7.2000 heißt. Im gesamten Zeitraum der Untersuchung wird auch um die schulpraktischen Studien gerungen. U.a. werden interne und externe Gutachten eingebracht (Bommes/Radtke/Webers 1994, Dlugosch 1996, Amrhein/Nonnenmacher/Scharlau 1998), und es wird eine neue Ordnung verabschiedet. Sie sieht noch Unterrichtsversuche der Studierenden und zwei Besuche der Lehrenden in den Praktikumsschulen vor. Zugleich mit der Verabschiedung wird allerdings deren baldige Revision ins Auge gefasst. Daraus wird bereits ersichtlich, wie kontrovers die Positionen sind.

Die Zielrichtung der Untersuchung richtet sich auf die Offenlegung des Betriebswissens der Experten hinsichtlich der universitären Lehrerausbildung. Dazu sollen die unter der Oberfläche liegenden organisierenden Strukturen aufgedeckt werden. Zu deren Beschreibung wird aus der Organisationsentwicklung der Begriff des „Leitbilds“ herangezogen (vgl. z.B. Philipp/Rolff 1998). Im Unterschied zur Leitbildentwicklung in Organisationen geht es hier jedoch nicht um eine Festlegung der Vertreter auf ein Leitbild, sondern um die Rekon-

struktion von Leitbildern im Sinne von leitenden Vorstellungen der einzelnen Lehrenden. An einer Universität sind plurale Leitbilder nicht nur zu erwarten, sondern sie sind auch der komplexen Aufgabenstellung angemessen. Im Interview wurden die Vorstellungen der Lehrenden zu vier Fragekreisen erhoben:

A: zur Konzeption der universitären Lehrerausbildung, den angezielten Kompetenzen und dem zugrunde gelegten Begriff der pädagogischen Professionalität ,

B: zur Hochschulstruktur und der Form und den Aufgaben einer fachbereichsübergreifenden Einrichtung für die Lehrerausbildung ,

C: zu den Zielen und der Organisationsform der schulpraktischen Studien und

D: zum Veränderungsbedarf .

Die Interviews werden wörtlich transkribiert und einer dreistufigen Auswertung unterzogen: In einem ersten innertextuellen Schritt werden in einer qualitativen zusammenfassend-strukturierenden Inhaltsanalyse die Transkripte innerhalb der Fragebereiche und Fragen auf Kernaussagen reduziert. Die Kernaussagen werden induktiv gefundenen Kategorien zugeordnet. In einem zweiten intertextuellen Schritt werden die kategorisierten Kernaussagen Fragebereich für Fragebereich und Frage nach Frage miteinander verglichen. Bei diesem Schritt schälen sich die hinter den Antworten liegenden Leitbilder heraus. Fallrekonstruktiv werden die vier ermittelten Leitbilder anschließend anhand der vier Interviews, in denen sie konsistent und in paradigmatischer Dichte hervortreten, herausgearbeitet.

Dafür sind folgende Fragen leitend: Welche Konzeption liegt vor? Welcher Habitus wird angezielt? Welche organisatorischen Folgen hat das Leitbild für die universitäre Lehrerausbildung? Der abschließende extratextuelle theoriebildende Schritt stellt die Ergebnisse in den Kontext der Professionalisierungsdiskussion und entwickelt Thesen zur Professionalisierung der universitären Lehrerausbildung, die modellhaft, nicht normativ gemeint sind.

Die Untersuchung trägt zur Einlösung von vier Desideraten in der Lehrerbildungsforschung bei: 1. Klärung der Begriffe durch Untersuchung ihres Gebrauchs, 2. empirisch-strukturtheoretische Theoriegenerierung,

3. Lehrendenforschung, 4. Berücksichtigung, dass nicht nur die Lehrerbildung selbst pluri-form ist, sondern jede Universität in sich eine eigene Kultur darstellt.

Bereits bei der Frage nach den Zielen der Lehrerausbildung (Frage A, 1) entwickeln die Befragten unterschiedliche Positionen. Dies lässt sich vor allem an den Aussagen zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld verdeutlichen. Neben anderen Aussagen zur Wissenschaft allein und zur Person – auffälligerweise kommen keine Aussagen zum Berufsfeld allein vor – sind dies mit Abstand die häufigsten Antworten bei dieser Frage. Sie sind in jedem der 13 Interviews zu finden. Drei typenbildende deutungsgenerierende Strukturen werden daraus ermittelt:

Die erste Struktur trennt Wissenschaft und Berufsfeld strikt. Wissenschaft als „Methode der Erkenntnis von Welt“ ist demnach grundsätzlich nicht berufsfeldbezogene Praxisdeutung, sondern „streitet um theoretische Modelle und deren Angemessenheit, nicht um Realität“. Damit bezieht sich Wissenschaft selbstreferentiell auf andere Wissenschaft, nicht – wie die zweite Struktur hervorhebt – auf Praxis.

Die zweite Struktur betont den „forschungstheoretischen Blick“ der Wissenschaft auf das Berufsfeld. Die Generierung von Wissen erfolgt daher in starker Fokussierung auf das Berufsfeld Schule, und zwar nicht als „Lehrgegenstand in Bezug auf die spätere Berufsqualifikation wie z.B. Unterrichten-Lernen“, wie oftmals der universitären Lehrerausbildung unterstellt wird (z.B. bei Radtke/Webers 1998), sondern als wissenschaftliche Bearbeitung des Berufsfeldes als „Gegenstand der Forschung“.

Für die dritte Struktur bildet Wissenschaft die „Grundlage“ für den späteren Lehrerberuf. Auch wird hier nicht zwangsläufig von dem Berufsfeld Schule gesprochen. Wissenschaft und Berufsfeld sind in eher didaktischer Hinsicht aufeinander bezogen, indem Wissenschaft auf ein weiter gefasstes Berufsfeld, die „Außenwelt“, hin vermittelt werden soll.

Eine vierte Struktur, die das Berufsfeld extensiv theoriebezogen erfahren und analysieren und darin auch handeln lassen will, deutet sich hier nur an und wird erst später, vor al-

lem im Zusammenhang mit den schulpraktischen Studien, entfaltet.

Die hier bereits eingeführten unterschiedlichen Konzeptionen treten in den Interviews im Zusammenhang weiterer Fragen immer wieder hervor, z.B. wenn es um die durch das Studium angestrebten Kompetenzen geht, die zugrunde liegende Auffassung der Pädagogischen Professionalität, die strukturelle Organisation der Lehrerausbildung einschließlich der Frage nach einer zentralen Einrichtung und ihrer Aufgaben u.w.m., besonders deutlich bei der Erörterung der schulpraktischen Studien, ihrer Aufgaben und Formen. Die vier Konzeptionen lassen sich zu Leitbildern universitärer Lehrerbildung verdichten, sämtlich an der Johann Wolfgang Goethe-Universität vertreten und hier ermittelt. Jedes Leitbild macht Aussagen zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld und entwirft einen Habitus, der durch universitäre Lehrerausbildung angezielt wird. Fallrekonstruktiv werden die vier Leitbilder aus vier Interviews herausgearbeitet. Andere Interviews bestehen eher aus Mischformen und nehmen unterschiedliche Leitbilder jeweils in einzelnen Aspekten auf.

Zusammenfassend lassen sich die vier Leitbilder folgendermaßen beschreiben:

„(Selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug“ bedeutet zum einen die Selbstaufklärung der Person durch das Aufbrechen der biographisch mitgebrachten Denkstrukturen und den Aufbau eines wissenschaftlichen Wirklichkeitszugangs, zum anderen der selbstreferentielle Bezug auf durch Wissenschaft hervor gebrachtes Theoriewissen ohne spezifischen Berufsfeldbezug. Die dazu nötige Haltung ist die des Magisters als polyvalenter Meister der Wissenschaften.

„Forschungstheoretischer Berufsfeldbezug“ meint eine Erforschung des Berufsfeldes als Gegenstand von Wissenschaft. Dadurch wird das Berufsfeld in die (empirische Erfahrungs-) Wissenschaft transformiert, der Gegenstand von Wissenschaft ist nicht beliebig. Der Habitus hierfür ist der des erfahrungswissenschaftlichen Schulforschers.

„Didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug“ – bezeichnet umgekehrt die Transformation

von Wissenschaft in das Berufsfeld; das jeweilige Fach wird im Hinblick auf das Berufsfeld kommunikabel gemacht, d.h. elementarisiert. Der Habitus ist der des Vermittlers oder Kommunikators von Wissenschaft. Wissenschaft soll demnach durch einen selbstaufgeklärten Vermittler reflektiert und an das Berufsfeld kommuniziert werden.

„*Handlungskompetenter Berufsfeldbezug*“ zielt darauf, die Anforderungen des Berufsfelds zu bewältigen und sich damit im Berufsfeld bewegen zu können. Der bereits innerhalb der universitären Lehrerbildung zu erwerbende Habitus ist der des handlungskompetenten Praktikers. Im Gegensatz zum „didaktisch-vermittelnden Berufsfeldbezug“ soll die Kommunikation an die Außenwelt nicht nur theoretisch durchgespielt und durchdacht werden, sondern bereits praktisch erfolgen.

Die Anordnung der Leitbilder und Habitusformen im Strukturmodell symbolisiert die Nähe zu den jeweiligen Bereichen Wissenschaft und Berufsfeld oder deren Verbindung. Der „(selbst-) reflexive Wissenschaftsbezug“ (Magister) ist auf der Seite der Wissenschaft angeordnet, hält demnach einen weiten Abstand zum Berufsfeld; der „handlungskompetente Berufsfeldbezug“ (Praktiker) dagegen steht auf der Seite des Berufsfelds und ist somit am weitesten von der Wissenschaft entfernt, wenngleich das Leitbild immer noch innerhalb der universitären Lehrerbildung steht. Die Bezeichnung „Berufsfeldbezug“, also die Beziehung von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus, deutet darauf hin, dass auch hier von Seiten der Wissenschaft aus gedacht wird, was die eigentliche Leistung der Universität ausmacht.

Auch für die beiden anderen Leitbilder trifft dies grundsätzlich zu, jedoch mit veränderter Akzentuierung: Der „forschungstheoretische Berufsfeldbezug“ (Schulforscher) und der „didaktisch-vermittelnde Berufsfeldbezug“ (Vermittler) stehen in der Mitte zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und verbinden beide Bereiche. Die beiden Leitbilder unterscheiden sich durch ihre Richtung: Beim ersten kommt das Berufsfeld als Gegenstand in die Wissenschaft, beim zweiten wird Wissenschaft für ein Berufsfeld kommunikabel ge-

macht. Es geht dabei immer um die eigengesetzliche Verarbeitung des jeweils anderen autonomen Bereichs.

Vier Konzepte für schulpraktische Studien

Jedes Leitbild deutet die Stellung der schulpraktischen Studien in der universitären Lehrerbildung in spezifischer Weise. Dies lässt sich bereits an der Bestimmung der Ziele ablesen, nach denen im dritten Schritt der Interviews (Frage C) zuerst gefragt wird.

1. (Selbst-) reflexiver Wissenschaftsbezug: Praxis als eigenständiger Erfahrungsraum

Innerhalb des Leitbildes des (selbst-) reflexiven Wissenschaftsbezugs kommt Praxis als integrales Element im Studium nicht vor. Denn in der Universität entwickelt sich der Wissenschaftsbezug als Bezug auf andere Theorien, nicht auf Praxis. Über Realität oder Praxis kann deshalb nur außerhalb der Hochschule etwas gelernt werden. Wenn Praxis überhaupt relevant sein soll, dann vor dem Studium als Erfahrungsgrundlage der Reflexion. Damit beruht dieses Leitbild auf der in der Wissensverwendungsforschung grundgelegten unüberbrückbaren Differenz zwischen Theorie und Praxis.⁴ Ziel ist zu lernen, wie Wissenschaft funktioniert, um einen entsprechenden reflexiven Habitus aufzubauen.

Für die Form der schulpraktischen Studien bedeutet dies, dass sie entweder vor dem Studium als Erfahrungsgrundlage für die spätere Reflexion oder während des Studiums, aber vom Berufsfeld abgespalten, stattfinden sollen. Wie Interview F an anderer Stelle betont, liegt das erste „Praktikum“ daher in der Verantwortung der Schule ohne die Universität, das zweite in der Verantwortung der Universität ohne die Schule. Dadurch handelt es sich streng genommen nicht mehr um schulpraktische Studien, sondern um Praxis oder deren Reflexion. Der Ort der Praxiserfahrung ist zwar noch primär die Schule; doch werden auch außerschulische (pädagogische) Praxisorte anerkannt – so hat z.B. Kellnern strukturell einen ähnlichen selbstaufklärerischen Effekt wie in der Schule sein.

4 V.a. entwickelt bei Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990.

2. *Forschungstheoretischer Berufsfeldbezug: schulpraktische Studien als Praxisforschung*

Innerhalb dieses Modells liegt der Akzent der schulpraktischen Studien auf dem zweiten Teil, den Studien. Denn es geht nicht um die eigene Praxis, sondern um die Praxis anderer, die erfahrungswissenschaftlich aufgearbeitet werden soll. Das dahinter stehende Theorie-Praxis-Modell geht von einer Autonomie der jeweiligen Bereiche aus, jedoch nicht von einer unüberwindbaren Differenz wie im vorherigen Modell. So kann Praxis zum Gegenstand von Theorie werden und sich Theorie demnach auf Praxis beziehen. Dabei ist genau auf eine Handlungsentlastung zu achten, d.h. es soll nicht selbst unterrichtet werden, sondern Unterricht (ggf. mit empirischen Methoden) analysiert und interpretiert werden. Dies richtet sich gegen die Erwartungshaltung von Studierenden und der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen. Die schulpraktischen Studien können daher im Bereich der wissenschaftlichen Erforschung der Praxis professionalisierend wirken, nicht aber in der Einübung in die Praxis als unterrichtliches oder schulisches Handeln.

Schulpraktische Studien als erfahrungswissenschaftliche Erforschung schulischer Praxis sind häufig in einen Forschungszusammenhang eingebunden. Die dazugehörige Form ist themenbezogen, d.h. auf eine bestimmte Fragestellung orientiert und semesterbegleitend oder sogar semesterübergreifend. In einer empirischen Studie (Amrhein/Nonnenmacher/Scharlau 1998) wurde gezeigt, dass die Form der semesterbegleitenden schulpraktischen Studien ein intensiveres Erforschen der Praxis ermöglicht als das Blockpraktikum. Die Verantwortung liegt demnach hauptsächlich im Bereich der Universität, ist jedoch – forschungstheoretisch – stark berufsfeldbezogen.

3. *Didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug: schulpraktische Studien als Wissenschaftskommunikation*

Die didaktisch-vermittelnde Konzeption der schulpraktischen Studien entspricht in etwa dem, was alltagssprachlich unter einem Schulpraktikum innerhalb des Studiums ver-

standen wird.⁵ Hauptsächlich soll dabei ein erster Praxiskontakt hergestellt und es sollen eigene Unterrichtsversuche durchgeführt werden. Das dahinter stehende Modell ist das der Kommunikation von Wissenschaft an die Praxis. Es soll gelernt werden, wie Wissenschaft „an die Außenwelt“ (Interview J) „transformiert“ (Interview I) werden kann. Innerhalb des Lehramtsstudiums ist die Außenwelt die Schule. Theorie kann nach diesem Modell in schulische Praxis vermittelt werden.

Zwei Ebenen sind in diesem Modell impliziert: Die Elementarisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die kommunikative Kompetenz des Vermittlers. Die schulpraktischen Studien haben danach die Aufgabe, beide Elemente ansatzweise hervorzubringen. Neben den meist im zusammenhängenden Block durchgeführten schulpraktischen Studien kann dies auch in rein universitären Werkstattseminaren oder Übungen geschehen, die v.a. der Kommunikationsfähigkeit der Studierenden gewidmet sind.

4. *Handlungskompetenter Berufsfeldbezug: Studium als Praktikum*

Im Gegensatz zum forschungstheoretischen Berufsfeldbezug der schulpraktischen Studien (Modell 2) liegt hier der Akzent auf dem ersten Bestandteil, der Schulpraxis. Im Vordergrund steht zwar nicht die Einübung in praktisches Handeln als Form der Routinisierung; doch wird das Studium dahingehend gedeutet, handlungsfähig zu machen, „sich einzufinden“. Deshalb soll jeder Teil des Studiums, auch die theoretischen Phasen, auf ihre Handlungsrelevanz hin untersucht werden, um „der Praxis ein Stück weit zu begegnen und zu lernen, sich emotional und intellektuell auf die Praxis einzustellen“ (Interview C). Dies dient sowohl der Berufswahlentscheidung als auch der Persönlichkeitsbildung.⁶ Ziel des

5 Auf diese Konzeption beziehen sich auch allgemeine Ratgeber, z.B. Kretschmer/Stary 1998.

6 In diesen sehr allgemeinen Punkten stimmen alle Konzeptionen weitgehend überein. Der Gegensatz liegt deutlich in der Verhältnisbestimmung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld.

Studiums ist daher, die für das spätere Berufsfeld nötigen Kompetenzen bereits im Studium wenigstens zum Teil zu erwerben, wozu die Theorie einen fast unmittelbar verwertbaren Beitrag leisten kann. Im Unterschied zu den vorherigen Modellen ist Praxis nicht Gegenstand von Wissenschaft oder im ausprobierender Kommunikationsbezug, sondern eigenes Ziel bereits des Studiums.

Die Form dieser Art der schulpraktischen Studien ist entsprechend ausgedehnt. In letzter Konsequenz wird das gesamte Studium zu einem einzigen Praktikum in der Interdependenz von handlungspraktischen und reflexiven Anteilen. In diesem Sinne sind auch die hier entwickelten Organisationsvorschläge zu den schulpraktischen Studien zu verstehen. Im Studium sollen mehrere Praktika vorkommen, die über ein Jahr dauern (einschließlich der vorlesungsfreien Zeit) und flankierend von Seminaren begleitet werden. Diese Veranstaltungen heißen „Assistenzjahr“ oder „Intensivjahr“. Dazu kommen die normalen Blockpraktika. Die Quantität der vorgeschlagenen Studien (Assistenzjahr + Intensivjahr + Blockpraktika) übersteigt sogar ein mögliches Praxissemester, was auf den extensiven Berufsfeldbezug dieser Art der schulpraktischen Studien hinweist.

Konsequenzen für die universitäre Lehrerbildung

Unsere Untersuchung hat deutlich gemacht, dass die verschiedenen Leitbilder deutlich verschiedene Folgerungen für die schulpraktischen Studien nach sich ziehen. Üblicherweise wird in den Debatten diese Spezifität nicht eigens dargelegt. Auch den Studierenden sind die Unterschiede in Zielsetzung und Anlage im Allgemeinen wohl nicht bekannt. Die Zielrichtung erschließt sich erst, wenn das einzelne Modell in den Kontext des Leitbildes der universitären Lehrerbildung gestellt wird. Die Kontroversen, z.B. um Unterrichtsversuche der Studierenden, Besuche der Lehrenden in den Praktikumsschulen, Unterrichten vs. Sehen und Beurteilen lernen, Schulbezug vs. allgemein pädagogischer Handlungsbezug, Praktikumsorte mit vs. ohne pädagogischen Handlungsbezug, beziehen sich demgegenüber auf äußerliche Merkmale. Im Kontext des Leitbildes werden die wirklich fundamen-

talien Unterschiede deutlich. Konzeptionelle Debatten sollten aber auf dem Hintergrund offengelegter Unterschiede stattfinden. Erst dann sind Klärungen zu erwarten. Ebenso sollten Studierende wissen, für welche Modelle sie sich entscheiden.

In mindestens einem Modell beziehen sich die Studien nicht mehr auf die Schulpraxis, in einem weiteren Modell ist der Ort nicht unbedingt die Schule, in einem dritten geht es um die Einübung in einen analytischen Bezug zum vorgefundenen Handlungsfeld. Im Interesse der Offenlegung der Unterschiede wäre es daher zu überlegen, ob der Sammelname „schulpraktische Studien“ nicht durch die Angabe der jeweiligen Spezifika differenziert werden sollte. Somit kann unsere Untersuchung helfen, die schulpraktischen Studien konzeptionell zwischen Wissenschaft und Berufsfeld zu verorten. Von da aus kann über ihre Weiterentwicklung und ihr Professionalisierungspotential innerhalb der universitären Lehrerbildung diskutiert und es können neue Einzelformen gefunden werden. Vor der Implementierung neuer Strukturen, wie sie z.B. mit dem Praxissemester versucht wurden, muss die konzeptionelle Stellung der schulpraktischen Studien in der universitären Lehrerbildung deutlich werden.

Ähnlich wie diese Übersicht über die Modelle kommt dem Spektrum der Leitbilder und Habitusformen in Beziehung zu Wissenschaft und Berufsfeld die Aufgabe zu, die Konzeptionen zur universitären Lehrerbildung zu verorten. Dadurch kann eine größere Transparenz im Diskurs der eigenen Institution und in den Debatten zur universitären Lehrerbildung insgesamt gewonnen werden. Auch mögliche institutionelle Folgen können besser eingeordnet werden

Literatur

- Amrhein, Oliver / Nonnenmacher, Frank / Scharlau, Martin 1998: Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Karben: F.M.-Druck
- Bauer, Karl-Oswald / Kopka, Andreas / Brindt, Stefan 1996: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim und München: Juventa
- Beckmann, Hans-Karl 1997: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, Edith / Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-121
- Bommes, Michael / Radtke, Frank-Olaf / Webers, Hans-Erich 1994: Schulpraktische Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Bielefeld: Zentrum für Lehrerbildung, Universität Bielefeld
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Winfried / Radtke, Frank-Olaf 1990: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus (Hg.), Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, S. 291-320
- Dlugosch, Andrea 1996: Dokumentation von Gestaltungen der schulpraktischen Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.
- Heil, Stefan / Faust-Siehl, Gabriele 2000: Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen 1997: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich
- Kretschmer, Horst / Stary, Joachim 1998: Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6., durchgesehene Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997
- Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 2000: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Hg. von Ewald Terhart. Weinheim/Basel: Beltz
- Philipp, Elmar / Rolff, Hans-Günter 1998: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim/Basel: Beltz
- Radtke, Frank-Olaf / Webers, Hans-Erich: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, S. 199-216
- Stadelmann, Martin / Spirgi, Beat 1997: Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Wagner, Hans-Josef 1998: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum

Gabriele Frenzel

(Pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften im Institut für Pädagogik der Sekundarstufe)

Zur Entstehung und Konzeption⁷

Zu Beginn des Jahres 2000 setzte sich eine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern an der Universität Frankfurt zusammen, um über die Möglichkeiten eines veränderten Theorie-Praxis-Bezugs in der Ausbildung zukünftiger LehrerInnen nachzudenken. Dabei entstand die Idee für ein Konzept, das Studierenden, LehrerInnen und DozentInnen Raum geben wollte für einen gemeinsamen Professionalisierungsprozess: In Teams sollten StudentInnen und LehrerInnen an konkreten Fragen der Schulpraxis arbeiten. Unterrichtsprozesse sollten analysiert und durch das Einbeziehen theoretischer Konzepte besser verstanden, wenn nicht sogar verändert werden.

Mit der Umsetzung von *KoProfiL* (*Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf*; siehe auch *L-news* Nr. 14 und 16) begannen wir ein Jahr später. Organisatorisch wurde das Projekt gebunden an die Durchführung des ersten Schulpraktikums, das in Form eines semesterbegleitenden Praktikums stattfand: Im Wintersemester 2001/2 und im Sommersemester 2002 verbrachten die Studierenden jeweils einen Wochentag in der Schule. Von den kooperierenden LehrerInnen wurde neben der Betreuung der StudentInnen an der Schule auch die regelmäßige Mitarbeit in den Seminarveranstaltungen erwartet – dafür gab es eine kleine finanzielle Entschädigung.

Das Konzept

Im Rahmen von KoProfiL waren unterschiedliche Schwerpunkte möglich. Ich selbst war von *Aktionsforschung* fasziniert, wie sie Altrichter/ Posch in ihrem Buch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (1998) entwickelt hatten. Die Idee, dass LehrerInnen Probleme ihres eigenen Unterrichts untersuchen sollten,

fand ich sehr vielversprechend. Dass es dadurch auch zu anderen Forschungsfragen kommen würde, als sie in der Regel von Wissenschaftlern gestellt werden, hielt ich für sehr wünschenswert (vgl. Altrichter/ Lobenwein/ Welte 1997).

Die Oldenburger Forschungswerkstatt hatte dieses Aktionsforschungskonzept zur *Teamforschung* weiterentwickelt: LehrerInnen sollten nicht alleine forschen, sie sollten vielmehr gemeinsam mit Studierenden Fragestellungen ihrer Unterrichtspraxis untersuchen (Fichten/ Gebken/ Obolenski 2002). Da hier bereits ein Konzept für die Zusammenarbeit von Schule und Universität vorlag, wollte ich mich in meinem Projekt an der Oldenburger Teamforschung orientieren.

Für die Konzipierung meines Vorhabens spielten folgende zusätzliche Faktoren eine Rolle: Als Lehrerin hatte ich lange an einer *Hauptschule* im sozialen Brennpunkt unterrichtet. Die Schulpraktika, die ich in den vergangenen Jahren betreut habe, habe ich daher auch in Zusammenarbeit mit Hauptschulen durchgeführt. An diese Kooperation wollte ich anknüpfen. Weiter wollte ich für die Forschungsfragen einen inhaltlichen Rahmen vorgeben und entschied mich für den Themenkomplex *Disziplinprobleme* (vgl. Friedrich Jahresheft 2002), von dem ich annehmen konnte, dass er alle Beteiligten interessieren würde.

Disziplinprobleme im Hauptschulunterricht – Studierende und LehrerInnen forschen gemeinsam, das war das Thema meines Projekts. In diesem Artikel möchte ich die Rolle der StudentInnen beschreiben, in einem anderen Aufsatz stehen die kooperierenden LehrerInnen im Vordergrund.⁸ Eine ausführliche

⁷ Dieser Beitrag erscheint in Hilber Meyer/Alexandra Obolenski: *Forschendes Lernen. Konzeptionen einer professionellen LehrerInnenausbildung* (Klinkhardt).

⁸ Erscheint demnächst in Ackermann/ Rahm: *Kooperative Schulentwicklung: Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Studierendenseminar und Schule* (Leske + Budrich).

Dokumentation des Projektverlaufs und der -ergebnisse ist in Arbeit und wird auch alle Fallstudien enthalten, die von den Forschungsteams erstellt wurden.

Der Projektverlauf

Erwartungen der Studierenden

In meinem Projekt war Platz für 15 StudentInnen. Wie mir das Praktikumsbüro mitteilte, hatte es für diesen Themenschwerpunkt genügend Anmeldungen gegeben, so dass ich hoffen konnte, es mit Studierenden zu tun zu haben, die Interesse an dem Thema mitbrachten.

In der ersten Seminarsitzung traf ich mich mit den StudentInnen noch ohne die LehrerInnen. In einer Vorstellungsrunde formulierten sie Erwartungen an ihr erstes Schulpraktikum: Sie waren gespannt auf die Schulpraxis, wollten möglichst viele Erfahrungen sammeln und wünschten sich, Lösungen im Umgang mit Disziplinproblemen zu erhalten. Dass es in diesem Praktikum auch um Forschung gehen sollte, hatten sie zwar gelesen, das hatte bei der Wahl der Veranstaltung aber keine besondere Bedeutung gehabt. Dafür war einigen StudentInnen die zeitliche Struktur des Praktikums wichtig: die semesterbegleitende Form konnten sie besser mit anderen Verpflichtungen vereinbaren, als ein 5-wöchiges Blockpraktikum.

Die Teams finden zusammen

Für die zweite Seminarsitzung hatte ich die MentorInnen dazugeladen. Die Teams sollten gebildet werden: In jeder Gruppe sollte eine LehrerIn mit drei Studierenden kooperieren, so dass wir insgesamt mit 5 Teams arbeiten würden. Nur in einer Gruppe sollten zwei LehrerInnen mitarbeiten, die auch ihre Schulklasse gemeinsam betreuten.

Nachdem die Studierenden noch einmal kurz ihr Interesse an diesem Praktikum formuliert hatten, begannen die LehrerInnen, von ihren Schulen und ihren unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten zu erzählen, von dem Unterricht in ihren Klassen und von den Besonderheiten ihrer jeweiligen Hauptschule. Anschließend konnten die Teams sich zusammenfinden, wobei als organisatorische Vorgabe galt, dass es in jeder Gruppe einen feststehenden Praktikumsstag geben sollte. Die

Studierenden eines Teams sollten sich gemeinsam an der Praktikumschule aufhalten, damit es eine Möglichkeit für einen Gruppenprozess und Erfahrungsaustausch geben konnte.

Am Ende dieser Sitzung standen die Teams fest. Da ich gerne wissen wollte, welche Motive bei der Gruppenbildung eine Rolle gespielt hatten, machte ich beim darauffolgenden Treffen eine kurze Umfrage:

- Für alle Studierenden war die zeitliche Organisation wichtig gewesen, an welchem Tag der Woche die Schulbesuche stattfinden sollten.
- Die StudentInnen zweier Teams kannten sich bereits und wollten in einer Gruppe zusammenarbeiten, was ihnen auch gelungen war.
- Immerhin für zwei Drittel der Studierenden waren die Darstellungen der LehrerInnen bei ihrer Wahl ausschlaggebend gewesen.

Die Teambildung war offenbar nicht nur unter organisatorischen Gesichtspunkten zu Stande gekommen. Alle Beteiligten – auch die LehrerInnen – waren der Meinung, die für sie richtige Gruppe gefunden zu haben.

Ein Prozess beginnt

In der folgenden Zeit waren die Studierenden einmal wöchentlich an den Schulen. In der Seminarveranstaltung wurden erste Eindrücke ausgetauscht. Weiter mussten die Voraussetzungen für die Forschungsvorhaben geklärt werden: Welche Beobachtungsmethoden gibt es und wie kommen wir überhaupt zu möglichen Forschungsfragen?

Die StudentInnen waren sehr an dem Gespräch in ihren Teams interessiert, für das wir in jeder Sitzung auch Zeit einräumten. Endlich konnten sie von den LehrerInnen über ihr zukünftiges Berufsfeld Informationen aus erster Hand erhalten und all die Fragen stellen, auf die sie in der Universität oft keine Antworten erhielten. Indem sie mit den MentorInnen an konkreten Fällen über Probleme der Schulpraxis sprachen, konnten sie sich damit auseinandersetzen, welche Schwierigkeiten sie in ihrem zukünftigen Beruf erwarten würden.

Berichte aus der Praxis

Von den geplanten Fallstudien stand nur fest, dass sie irgendetwas mit dem Themenkreis *Disziplinprobleme* zu tun haben sollten. Um uns den Forschungsfragen langsam anzunähern, beschrieben die Studierenden in einer der ersten Sitzungen ihre Beobachtungen. Zu ihrer Erleichterung stellten sie fest, dass ihre Vorstellungen von dem Schreckbild *Großstadt-Hauptschule* sich so nicht bewahrheitet hatten. Sie hatten zwar Schwieriges gesehen – Respektlosigkeit von Schülern, Chaos im Unterricht, niedriges Lernniveau – hatten aber persönlich auch sehr positive Erfahrungen machen können: Auf Grund ihres Alters und ihrer Rolle war es ihnen beispielsweise möglich, zu den SchülerInnen einen fast freundschaftlichen Kontakt herzustellen, viele Jugendliche waren ihnen sehr offen begebenet.

In einer der nächsten Sitzungen beschäftigten wir uns mit der Sicht der LehrerInnen. Die beschrieben, was sie in ihrem Unterricht als belastend erlebten und nach und nach kristallisierten sich Problemfelder heraus, die zu möglichen Forschungsfragen führen konnten.

Die Rückmeldung der Studierenden

Nach den Weihnachtsferien bat ich die StudentInnen um ein schriftliches Feed-back zum bisherigen Verlauf der Veranstaltung. Ich bekam folgende Rückmeldungen:

- Den Erfahrungsaustausch in den Teams und im Seminar fanden die Studierenden wichtig und hilfreich, für die Arbeit in ihren Gruppen wollten sie aber noch mehr Zeit zur Verfügung haben.
- Was die Forschungsfrage und den -prozess anging, gab es noch viel Unklarheit und Unsicherheit.
- Von einem Praktikum hatten sie erwartet, auch etwas über Unterrichten und Unterrichtsgestaltung zu erfahren.
- Sie vermissten Hilfen für den praktischen Umgang mit Disziplinproblemen, was eine StudentIn wie folgt beschreibt:

Trotzdem sollten wir mehr Vorschläge bekommen, Disziplinprobleme zu lindern oder zu lösen, da ich immer noch nicht weiß, was ich machen kann/ darf/ soll, wenn ich von den Schülern ignoriert werde oder sie sich gegenseitig angreifen.

Forschungsvorhaben entstehen

Gegen Ende des Wintersemesters wurden die Treffen in der Universität von den Teams dazu genutzt, ihre Forschungsvorhaben zu konkretisieren. Für mich selbst war das eine sehr spannende Zeit: Würde es überhaupt zu realisierbaren Projekten kommen, würden sich die Gedanken, die ich bei Altrichter/Posch gelesen hatte, umsetzen lassen, würde sich *Aktionsforschung* als taugliches Instrument für die Fortbildung von Studierenden und LehrerInnen erweisen?

Im Seminar stellten die Teams regelmäßig vor, wie weit sie mit den Überlegungen zu ihren Projekten gekommen waren. Ich fand es beeindruckend, welche Phantasie und Kreativität die Studierenden beim Konzipieren ihrer Forschungsdesigns entwickelten. Durch den Austausch in der Veranstaltung konnten die Teams sich gegenseitig anregen und es kam zu lebhaften Gesprächen, sowohl was die Fragestellung, als auch was die methodische Umsetzung der Forschungsvorhaben anbelangt. Am Ende standen folgende Forschungsinteressen:

Zwei Gruppen beschäftigte das dominante Störverhalten der Jungen in ihrer Hauptschulklasse. Ein anderes Team stellte dagegen fest, dass die Mädchen am meisten störten und sah einen Zusammenhang zur Unterrichtsmethode. Ein Lehrer wollte seinen Unterrichtsstil in verschiedenen Schulklassen beobachten lassen, ein weiteres Team wollte der Frage nachgehen, wie sich bei Migrantenkindern schulische Vorerfahrungen im Heimatland auf ihr Verhalten in der deutschen Schule auswirken.

Fallbeispiel:

Das Forschungsexposee zum Thema „geschlechtsspezifische Unterrichtsstörung“ soll verdeutlichen, wie beim Entstehen der Forschungsfrage die Interessen der Lehrerin und der Studierenden ineinander griffen.

Wie sind wir zu dieser Frage gekommen? – Da wir in einer Klasse forschen, die ununterbrochen von einer Lehrerin und einem Lehrer betreut wird, bekundete die Lehrerin ihr Interesse, in dieser Richtung Untersuchungen anzustellen. Auf der einen Seite sei ihr aufgefallen, dass gerade die Mädchen bei dem Lehrer Dinge durchzusetzen versuchen, die bei ihr bereits erfolglos abgeschmettert wurden, andererseits erschienen die Jungen ihr im

Vergleich viel vehementer und aggressiver. Dieses Interesse aufgreifend haben wir uns dazu entschieden zu untersuchen, ob Jungen und Mädchen unterschiedlich den Unterricht stören. Dies soll auch so weit führen, dass wir versuchen herauszubekommen, welche Unterschiede sich zwischen dem Unterricht des Lehrers und dem Unterricht der Lehrerin ergeben.

Selbst wurden wir oft konfrontiert mit den Vorurteilen, dass Mädchen eher schwätzen und Jungs eher laut sind. Wir wollen es genau wissen und so kristallisierte sich unser Thema geschlechtsspezifische Unterrichtsstörung heraus (Hentschel/ Kassel/ Niehenke 2002: 1).

Zum methodischen Vorgehen

In den vergangenen Wochen hatten die StudentInnen begonnen, unterschiedliche Beobachtungsmethoden zu erproben. In der Regel hatten sie mit freier Beobachtung begonnen, um dann ziemlich schnell zu merken, dass sie für ihre Unterrichtsbeobachtung Schwerpunkte setzen mussten. Einige Teams fingen an, mit Strichlisten zu experimentieren, die dann immer weiter verfeinert wurden. Als auch die Grenzen dieser Vorgehensweise klar wurden, planten mehrere Gruppen, in ihre Untersuchungen auch Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen einzubeziehen.

Fallbeispiel:

Welche Erfahrungen die Studierenden im Umgang mit Forschungsmethoden machten, soll noch einmal ein Auszug aus dem eben erwähnten Forschungsexposee zur „geschlechtsspezifischen Unterrichtsstörung“ veranschaulichen:

Forschungsmethoden: ...schnell kamen wir zu der Überzeugung, dass es wichtig wäre, Beobachtungen in der Klasse durchzuführen. Wir überlegten uns als erstes, welche Störungsarten es gibt. Wir dachten dabei an: reinrufen, mit dem Nachbarn reden, Meldungen anderer kommentieren, Arbeit verweigern etc. Weiter überlegten wir, wie wir diese Störungen am besten dokumentieren könnten und entschieden uns für Strichlisten.

Jede von uns StudentInnen nahm sich zwei Störungsarten vor und führte Strichlisten darüber, wie oft diese in einer Stunde bei den Jungen und den Mädchen der Klasse vorkommen. Schon während unseres ersten Versuchs merkten wir, dass es schwierig ist, die Störungsarten so strikt zu trennen und vor allem, dass es fast unmöglich ist, alle Störungen zu registrieren und in unsere Listen aufzunehmen, um ein repräsentatives Ergebnis zu bekommen.

Deshalb überlegten wir uns dann, einzelne

Unterrichtsstunden zu filmen. Dies hat den Vorteil, dass wir unsere Strichlisten überprüfen können. Unsere anfänglichen Bedenken, dass die SchülerInnen sich anders verhalten würden, wenn eine Kamera im Raum ist, erwiesen sich als unbegründet...

Die unterschiedlichen Rollen der Studierenden

Gegen Ende des Semesters äußerten die LehrerInnen heftige Kritik an dem Forschungspraktikum. Sie fanden, dass von allen Beteiligten zu viel verlangt würde: nicht nur sollte ein Schulpraktikum stattfinden, darüber hinaus sollten auch noch aufwändige Forschungsvorhaben durchgeführt werden. Immer, wenn die Studierenden gerade dabei wären, sich auf die SchülerInnen und den Unterricht einzulassen, müssten sie sich wieder ihren Untersuchungen zuwenden, dadurch würden wichtige Lernprozesse ständig unterbrochen. – Auch von einigen Studierenden wurde diese Meinung geteilt.

Den StudentInnen wurden in diesem Praktikum unterschiedliche Rollen abverlangt, die teilweise miteinander im Widerspruch zu stehen schienen: Einerseits waren sie *PraktikantInnen*, sollten ihre Berufswahlentscheidung überprüfen und mussten sich dafür zumindest versuchsweise mit der LehrerInnenrolle identifizieren. In Bezug auf ihre Untersuchungen waren sie aber *ForscherInnen*, was eben gerade nicht Identifikation, sondern einen gewissen inneren Abstand voraussetzte. Last, but not least – waren sie einfach auch *Studierende*, die einen „Schein machen“ mussten, um eine formale Qualifikation zu erwerben.

In den Semesterferien sollten die StudentInnen mindestens eine Woche im Block an den Schulen verbringen, um ihre Forschungsvorhaben umzusetzen, aber auch, um einen anderen Einblick in Schulwirklichkeit zu erhalten, als das während der Hospitationen im Semester möglich war, die nur einmal wöchentlich stattfanden. Ich überließ es den Teams zu entscheiden, ob mein Besuch an den Schulen mit der üblichen „Vorführstunde“ der Studierenden verknüpft werden sollte, die im ersten Schulpraktikum normalerweise obligatorisch ist. Zwei Gruppen entschieden sich für Unterrichtsversuche der StudentInnen

– was wohl auch durch leichten Druck vonseiten der MentorInnen zu Stande kam.

Handlungsaspekte werden reflektiert

Zu Beginn des folgenden Semesters meldeten die Teams an, dass sie noch einige Sitzungen benötigten, um an ihren Forschungsberichten zu arbeiten. Während dieser Zeit wollten sie sich privat oder in der Schule treffen. So setzten wir für vier Wochen die Treffen in der Universität aus.

Da sich sowohl die Studierenden als auch die LehrerInnen von der Seminarveranstaltung konkrete Hilfen für den Umgang mit Disziplinproblemen erwartet hatten, die über die Erarbeitung der einzelnen Forschungsvorhaben hinausgingen, schlug ich vor, Noltings Buch „Störungen in der Schulklasse“ gemeinsam zu lesen, das zu dieser Zeit gerade erschienen war. In zwei Sitzungen besprachen wir den Text, der bei allen Beteiligten großen Anklang fand: Die Anregungen, die Nolting für das Lehrerverhalten gibt, konnten von den StudentInnen mit ihren Hospitationserfahrungen verglichen werden. Die LehrerInnen fanden das Präventionsverhalten, das sie eher intuitiv praktizierten, dort gut beschrieben.

Gegen Ende des Semesters konzipierte ich auch eine Sitzung zur Unterrichtsplanung. Während ich es aus vorangegangenen Praktika gewohnt war, dass die Studierenden dieses Thema eher passiv über sich ergehen lassen, zeigten sie diesmal Engagement und großes Interesse. Mein Eindruck war, dass die StudentInnen durch das Forschungspraktikum gelernt hatten, sehr genau zu beobachten. Dieser Eindruck bestätigte sich beim nächsten Treffen, in dem es um pädagogische Professionalität ging und das von zwei Lehrerinnen gestaltet wurde.

Kompetenzen wurden entwickelt

Als die Forschungsvorhaben abgeschlossen waren, präsentierten die Teams ihre Ergebnisse im Seminar. Alle Beteiligten waren gespannt darauf, auch über die Untersuchungen der anderen Gruppen etwas zu erfahren. In dieser Zeit bekam ich den Eindruck, dass es den Studierenden gelungen war, die Forschungsprojekte zu ihrer eigenen Sache zu machen, dass die Notwendigkeit des Scheinerwerbs in den Hintergrund getreten war, ge-

genüber Interesse und Spaß am Forschungsprozess. Dies übertrug sich von einzelnen Gruppen immer wieder auf das ganze Seminar.

Auch die LehrerInnen nahmen ihre Kritik an der Veranstaltung wieder etwas zurück. Nachdem sie vorher beanstandet hatten, dass in diesem Praktikum das Unterrichten nicht im Mittelpunkt stand, waren auch sie jetzt beeindruckt von den Ergebnissen und dem Lernprozess der Studierenden, der sich in den Fallstudien dokumentierte. Die StudentInnen hatten einen Ausschnitt der Schulwirklichkeit genau analysiert, über den sie nun kompetent berichten konnten. Was ihr Forschungsthema angeht, so waren sie für die LehrerInnen zu ebenbürtigen GesprächspartnerInnen geworden und waren in der Lage, den MentorInnen zu ihrem Unterricht differenzierte Rückmeldung zu geben.

Die Fallstudien

Im Verlauf des Forschungsprozesses hatten die Studierenden ihre Untersuchungsfragen weiter präzisiert und eingegrenzt, auch die Forschungsmethoden wurden weiterentwickelt. Im einzelnen waren folgende Forschungsvorhaben umgesetzt worden:

Zwei Teams hatten das unterschiedliche Meldeverhalten von Jungen und Mädchen untersucht, eine weitere Gruppe hatte das Störverhalten der Mädchen in Abhängigkeit von verschiedenen Unterrichtsmethoden analysiert. Eine Fallstudie beschrieb, wie sich der Unterrichtsstil eines Lehrers veränderte, je nachdem, mit welcher Schülerzusammensetzung und welchem Konfliktpotential er es zu tun hatte. Die Studierenden eines Teams hatten Migrantenkinder interviewt und stellten einen Zusammenhang her zwischen Vorerfahrungen im Heimatland und dem Störverhalten, das sie hier in Deutschland zeigten.

Fallbeispiel:

Um das Beispiel derjenigen Gruppe weiterzuverfolgen, die sich mit „geschlechtsspezifischer Unterrichtsstörung“ beschäftigte, so hatte sie im Verlauf der Untersuchung ihren Schwerpunkt auf das unterschiedliche Störverhalten von Mädchen und Jungen gelegt. Nachdem anfangs der Eindruck bestand, dass in der untersuchten Klasse Mädchen und Jun-

gen gleich viel störten, bestätigte eine genaue Auswertung der Daten die Vermutung der LehrerIn, dass die meisten Störungen von den Jungen ausgingen. Den Aspekt, ob die SchülerInnen bei einer Frau anders stören als bei einem Mann, hatten die Studierenden nicht weiterverfolgt. Als Ursachen dafür sahen sie vielmehr die verschiedenen Fächer, die von den beiden Lehrkräften unterrichtet wurden, eventuell auch die unterschiedliche Unterrichtsführung.

Die kooperierende Lehrerin kommentiert die Ergebnisse des Forschungsberichts wie folgt:

Die Ergebnisse decken sich voll mit meinen Wahrnehmungen bezüglich des Störverhaltens einzelner SchülerInnen: In der Klasse gibt es geschlechtsspezifische Unterrichtsstörungen. Jungen stören mehr als Mädchen, bekommen dadurch also auch mehr Aufmerksamkeit von den LehrerInnen. Die Ergebnisse der Beobachtung des individuellen Störverhaltens einzelner SchülerInnen zeigen, wer in der Klasse am meisten stört. Auch dies deckt sich mit meiner subjektiven Empfindung: Es sind genau die Kinder, die den meisten bürokratischen und emotionalen Arbeitsaufwand erfordern.

Mein Gefühl, dass Jungen mehr stören als Mädchen, wurde zwar bestätigt, soll aber nicht am Ende der Forschung stehen. Die Folgerung und die Fragen an mich und meine KollegInnen sind: Wie gehen wir mit diesem Ergebnis um? Welche Strategien können wir entwickeln, um den Mädchen mehr Raum zu geben? Welche Methoden stehen uns dafür zur Verfügung? (Zimmermann 2002: 3)

Abschlussdiskussion

In der letzten Sitzung des Semesters traf ich mich alleine mit den Studierenden, da die LehrerInnen bereits in den Sommerferien waren. Dieses Treffen sollte genutzt werden, um das Forschungspraktikum noch einmal Revue passieren zu lassen und sich über den zurückliegenden Lernprozess zu verständigen. Wie hatten die Studierenden das Projekt verarbeitet?

Unter den StudentInnen schien eine gute Stimmung zu herrschen: es hatte geklappt – die Untersuchungen waren abgeschlossen, die Forschungsberichte geschrieben und die geleistete Arbeit machte wohl zu Recht ein wenig stolz. Nach einer Diskussion über Aspekte professionellen LehrerInnenhandelns nutzten die StudentInnen dieses Abschlusstreffen, um sich über die Praxisferne ihrer Universitäts-

veranstaltungen zu beklagen. Das Wissen, das sie im Studium erwarben, schien ihnen für ihre spätere Tätigkeit wenig brauchbar zu sein. Auch das zurückliegende Schulpraktikum wurde von dieser Kritik nicht angenommen: sie fanden durchaus, dass sie einen intensiven Lernprozess durchlaufen hätten, was sie dabei aber genau gelernt hatten, hatte ihre Erwartungen nicht voll erfüllt. Mit Schulwirklichkeit wollten sie gerne auf eine andere Art konfrontiert werden.

Der Lernprozess der Studierenden

Teamarbeit

Die Reflexion des bereits erwähnten Teams schildert die Dynamik des Gruppenprozesses, der unter den Studierenden stattfand:

Zu unserer Kleingruppe muss ich sagen, dass wir wirklich so etwas wie eine Berg- und Tal-fahrt hinter uns haben. Eigentlich haben wir uns alle drei sehr gut verstanden. Nur hatten wir absolute Probleme, uns zu organisieren. In der Schule haben wir gut gearbeitet, aber wenn es darum ging, die Strichlisten zusammenzubringen oder Termine zu vereinbaren, wurde es richtig schwierig. Wir alle drei sind nun leider auch ziemlich ausgebucht, was arbeiten etc. angeht ... Außerdem dachte ich irgendwie immer: „das hat noch Zeit“ (Hentschel/ Kassel 2002: 63).

Die StudentInnen dieses und eines weiteren Teams kannten sich schon vor Beginn des Praktikums. Sie hatten bereits Erfahrungen miteinander gemacht und konnten in der gemeinsamen Arbeit von einer affektiven Basis ausgehen. In den anderen Gruppen war das nicht der Fall, hier stand erst einmal die Sachebene im Vordergrund. In zwei Teams sprang im Verlauf des Forschungsprozesses eine StudentIn ab, was für diese Gruppen bedeutete, dass sie sich wieder völlig neu organisieren mussten.

Für die Durchführung der Forschungsvorhaben, die Auswertung und das Abfassen der Forschungsberichte waren im Wesentlichen die StudentInnen zuständig, die LehrerInnen hatten dabei eine eher beratende Funktion. Durch die Zusammenarbeit in den Kleingruppen mussten die Studierenden lernen, eine zeitliche Struktur zu entwickeln und einzuhalten, sie mussten untereinander zu einer sinnvollen Verteilung der Aufgaben und Arbeiten kommen. Mit den unterschiedlichen Fähigkeiten, die jede/r Beteiligte in das Projekt einbrachte, mussten sie umzugehen lernen und

im Verlauf des Forschungsprozesses insgesamt ein Maß an Verbindlichkeit und Verlässlichkeit entwickeln wie es im Studium sonst selten erwartet wird. – Nicht nur die Sache, sondern vielmehr auch die Gruppenstruktur, musste von den Teams also ständig neu bedacht und fortentwickelt werden (vgl. Fichten/ Gebken/ Obolenski 2002: 122f.).

Forschungshaltung

Weiter aus dem schon bekannten Forschungsbericht:

Kurz bevor Philipp aus dem Projekt ausgestiegen ist, habe ich dann mal alle Strichlisten zusammengesucht und in eine computergemachte Tabelle übertragen, damit sie einheitlich und übersichtlich wurden. Dort hat für mich dann das angefangen, was ich persönlich als die 180 Grad Drehung empfand ... Nicht nur die Arbeit zusammen mit Lena am Computer und die Arbeit in Excel, einem Programm, von dem ich anfangs keine Ahnung hatte, hat uns völlig fasziniert – sondern vor allem die Tatsache, dass dort auf dem Bildschirm auf einmal Dinge erschienen, die wir so gar nicht vermutet hätten, dass aber andererseits doch auch Ergebnisse rauskamen, die wir genauso im Unterricht empfanden ...

Ich kann nur sagen, dass ich verdammt viel gelernt habe im letzten dreiviertel Jahr! ... Ich denke, man geht nun mit etwas geschulteren Augen an die Sache heran und sieht Dinge, auf die man anfangs nie geachtet hätte ... Irgendwie hat man den Eindruck, überall nur noch Forschungsaufgaben und -möglichkeiten zu sehen. Zumindest geht es mir so, wenn ich in die Klasse komme: das könnte man mal erforschen und das noch und das ja auch und und und ... grade, wenn man nicht mehr soviel mit der Technik zu kämpfen hat, die einem manchmal den letzten Nerv raubt (Hentschel/ Kassel 2002: 60f.)!

Die StudentInnen waren fasziniert von der Auswertung ihrer Strichlisten. Ihre anfängliche Meinung, dass das Störverhalten von Jungen und Mädchen in der untersuchten Klasse ausgeglichen sei, wurde widerlegt, als sie den geringeren Mädchenanteil in der Lerngruppe berücksichtigten. Die Forschungsergebnisse zeigten ihnen, dass ihr subjektiver Eindruck getrogen hatte und es schien ihnen reizvoll, auch andere Phänomene so einer Überprüfung zu unterziehen. Am Ende des Praktikums hatte die Studentin einen forschenden Blick auf Unterricht entwickelt.

Mit Sicherheit teilen nicht alle Studierende diese euphorische Einschätzung. In jedem Fall war in den Diskussionen über die For-

schungsvorhaben aber zu erkennen, dass die StudentInnen Aspekte der Schulwirklichkeit immer genauer wahrnehmen und reflektieren konnten. Sie konnten sich langsam aus der Befangenheit in ihrer ehemaligen Schülerrolle lösen, konnten das Geschehen im Unterricht aus einer gewissen Distanz heraus betrachten, ohne sofort ungebrochen die LehrerInnenrolle zu übernehmen.

Selbständiges Arbeiten

Recht frustriert waren wir nach den ersten Wochen, die vor allem dazu dienten, das Beobachten zu schulen und einige Beobachtungsmöglichkeiten auszuprobieren (Strichlisten, Video, etc.). Auch die Theoriestunden in der Uni waren in unseren Augen zu unspezifisch und boten keine Orientierungshilfen, wie das weitere Forschen aussehen sollte. Im Nachhinein können wir nun aber sagen, dass es zwar ein blödes Gefühl war, nicht zu wissen, worauf alles hinauslaufen sollte, aber dass die Tatsache, dass es nun ganz „unser Ding“ geworden ist, uns viel stolzer macht, als wenn es aufgesetzt und vorbestimmt gewesen wäre (Hentschel/ Kassel 2002: 31).

Der Beginn des Projekts wurde als schwierig erlebt (vgl. Bastian u.a. 2002: 135). In dieser Zeit wurde – auch bei den LehrerInnen – immer wieder der Wunsch nach eindeutigeren Vorgaben laut. Für die Untersuchungen stand nur der große Rahmen fest, der von den Teams selbständig ausgefüllt werden mußte. Die Entwicklung der Forschungsfrage, die Konzipierung und Umsetzung der Forschungsvorhaben – all das mußte eigenständig geleistet werden. Am Ende des Projekts konnten die Studierenden dafür aber stolz sein auf das Erreichte und hatten die Erfahrung gemacht, auch komplexen Aufgaben gewachsen zu sein.

Kooperation von StudentInnen und LehrerInnen

Durch die LehrerInnen wurden die Studierenden in das Berufsfeld eingeführt. Sie mussten sich aus ihrer Schülerperspektive lösen und sich mit ihren teilweise sehr idealen Vorstellungen vom Lehrerberuf auseinandersetzen. „Die Studierenden verlieren ihre Illusionen“, so hatte ein Student gleich zu Beginn eine Sitzung kommentiert, in der die LehrerInnen von ihrem Alltag an der Hauptschule erzählten. In den Teams konnten sich die StudentInnen mit dem Professionswissen der koope-

rierenden LehrerInnen auseinandersetzen, einem Wissen, das fallbezogen ist und „sich nicht selten in der eigentümlich-prägnanten bildlichen Sprache der Praxis – mittels Metaphern, Analogien, Beispielen und anderen Repräsentationsformen – zeigt“ (Dick 1999: 157).

Gegen Ende des ersten Semesters hatte ich den Eindruck gewonnen, dass in einigen Teams eine sehr fruchtbare Zusammenarbeit stattfand. Es schien, als könne durch die Kooperation ein kreatives Potential freigesetzt werden. Olaf-Axel Burow vergleicht die Arbeit eines erfolgreichen Teams mit der Improvisation einer Jazzband: Da „spielen unterschiedliche Personen miteinander, die alle ihr Instrument beherrschen und über ein gemeinsam vereinbartes Thema ... improvisieren. Wenn es ihnen gelingt, gut aufeinander zu hören, sich synergetisch zu ergänzen, dann kann etwas Neues entstehen“ (1999: 20).

Grenzen der Reflexion

Während dieser Zeit versuchte ich, die Teams dazu anzuregen, über ihre Zusammenarbeit nachzudenken. Es interessierte mich, wie die unterschiedlichen Rollen, die sowohl die Studierenden als auch die LehrerInnen innehatten, in der Kooperation zum Tragen kamen. Hatten die LehrerInnen auf Grund ihres Erfahrungsvorsprungs und Alters „das Sagen“ oder gab es – zumindest was die Forschungsvorhaben anbelangt – eine eher gleichberechtigte Kommunikation (vgl. Feindt 2002: 53ff.)? Wie wurde mit den unterschiedlichen Perspektiven der Studierenden und der LehrerInnen umgegangen? War es für die StudentInnen möglich, Aspekte des Unterrichts der LehrerInnen zu hinterfragen oder galt auch hier das in der Berufskultur der Lehrerschaft übliche Tabu (vgl. Terhart 1996: 643)?

Mein Vorschlag, mit Hilfe der „Jazzband-Metapher“ einmal über die Kooperation zu reflektieren, hatte allerdings keinen Erfolg. Vielleicht schien das alles den meisten der Beteiligten einfach zu viel: Nicht nur sollte ein Praktikum stattfinden, es sollte auch noch geforscht werden – und nun den Forschungsprozess selbst noch einmal zu beforschen, das ging auch einigen LehrerInnen zu weit. Soviel Reflexion widersprach offenbar den Bedürfnissen der Praxis (vgl. Broszio 2002: 177f.).

Nachbetrachtung

Die Studierenden haben in diesem Praktikum viele Kompetenzen erworben: Sie haben einen Einblick in ihr zukünftiges Berufsfeld erhalten, sie haben gelernt, Aspekte der Schulwirklichkeit zu analysieren und zu hinterfragen. In ihren Teams haben sie kommuniziert und kooperiert, die Untersuchungen haben sie selbständig durchgeführt – und dennoch waren die StudentInnen am Ende des Praktikums mit ihrem Lernerfolg nicht ganz zufrieden. In ihrem zukünftigen Handlungsfeld hätten sie lieber nicht nur geforscht, sie hätten sich in ihm gerne öfter selbst erprobt.

Im Nachhinein hat mich diese Kritik der StudentInnen (und auch der LehrerInnen) sehr nachdenklich gemacht. Oelkers schreibt: „Novizen haben *ein* zentrales Problem, die Gewinnung von Handlungssicherheit; sie wollen wissen, wie sie erfolgreich unterrichten können. Diese Erwartung darf nicht enttäuscht und sollte möglichst früh bearbeitet werden, während andere Ausbildungsanteile nachfolgen können“ (2000: 132). Im Zusammenhang mit ihren Forschungsprojekten hatten die Studierenden sich mit dem Handeln von LehrerInnen beschäftigt, aber nicht mit ihrem eigenen, sondern mit dem der kooperierenden LehrerInnen. Doch „den Kern der [LehrerInnen-]Kompetenz macht die *Fähigkeit zur Reflexion-in-der-Handlung* aus, die Fähigkeit, durch handlungsbegleitende Reflexion mit den komplexen Situationen der Schulpraxis umgehen zu können“ (Altrichter/Lobenwein 1999: 172). An dieser Kernkompetenz aber, an der Frage, wie sie sich selbst in einer bestimmten Situation verhalten würden, hatten die Studierenden im Verlauf des Projekts wenig arbeiten können. Sie hatten durch ihre Untersuchungen zwar durchaus Reflexionsfähigkeit erwerben können, das war aber eine *distanzierte Reflexionsfähigkeit* und nicht die *handlungsbegleitende Reflexionsfähigkeit*, die für den Beruf der LehrerInnen zentral ist.

Wie müsste ein Praktikum aussehen, das die Motivation der Studierenden aufgreift, den „Ernstfall“ nicht ständig aufschiebt und dennoch den Anspruch einer reflektierenden LehrerInnenbildung aufrechterhält? Ein Praktikum, das nicht von der Vorstellung einer

„Meisterlehre“ ausgeht und schlicht in das Berufsfeld einsozialisieren will, sondern *beide* Kompetenzen – Handlungskompetenz und Reflexionskompetenz – entwickelt? Oder würde das bedeuten, „beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen“ (Nonnenmacher 2000: 330)?

Das soll mich im kommenden Jahr beschäftigen. Die Verträge der LehrerInnen wurden nicht verlängert, die Möglichkeit, noch einmal Teamforschung zu betreiben, besteht also nicht. Der Erfolg solch eines Praktikums wird davon abhängen, ob es den Studierenden möglich ist, ihr *eigenes* Handeln zu erforschen – und dass gerade das für PraktikantInnen nicht einfach ist, davon vermitteln Altrichter/ Lobenwein einen Eindruck: „Für AnfängerInnen bringen die ‚Ernstfallsituationen‘ des Schulpraktikums – verglichen mit universitären Trockentrainings – einen höheren Grad an (Selbst-) Zweifel, Skepsis, Angst von Inkompetenz ... So geht es den PraktikantInnen in der Nachbereitung ihres Unterrichts vor allem um eine möglichst rasche emotionale Entlastung (1999: 183)“. Vielleicht brauchen angehende LehrerInnen auch erst etwas Erfahrung und Selbstsicherheit im Unterrichten, um die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, ihr eigenes Handeln mit anderen zu reflektieren – doch das wird das nächste Praktikum zeigen.

Literatur:

- Altrichter, Herbert/ Lobenwein, Waltraud: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, 169-196
- Altrichter, Herbert/ Lobenwein, Waltraud/ Welte, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 1997, 640-660
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3., durchges. und erweit. Aufl. 1998
- Bastian, Johannes u.a.: Forschungswerkstatt Schulentwicklung - Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002, 129-141
- Broszio, Andreas: Der berufliche Habitus von LehrerInnen in seiner Bedeutung für Schulforschung und Schulentwicklung. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002, 171-185
- Burow, Olaf-Axel: Die Individualisierungsfalle: Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999
- Dick, Andreas: Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, 149-168
- Feindt, Andreas: Qualitätsentwicklung phasenübergreifenden forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002, 49-65
- Fichten, Wolfgang/ Gebken, Ulf/ Obolenski, Alexandra: Entwicklung und Perspektiven der Oldenburger Teamforschung. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002, 115-128
- Frenzel, Gabriele: Disziplinprobleme im Hauptschulunterricht - LehrerInnen und Studierende forschen gemeinsam. In: Ackermann, Heike/ Rahm, Sybille (Hg.): Kooperative Schulentwicklung: Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Studien-seminar und Schule: Schulnahe Forschung und aktive Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, (in Vorb.)
- Friedrich Jahresheft: Disziplin: Sinn schaffen - Rahmen geben - Konflikte bearbeiten. In: Friedrich Jahresheft XX(2002)
- Hentschel, Lena/ Kassel, Sina: Gibt es geschlechtsspezifische Unterrichtsstörung? – Beobachtungen in einer siebten Integrationsklasse. Forschungsbericht (unveröff.), 2002
- Hentschel, Lena/ Kassel, Sina/ Niehenke, Philipp: Gibt es geschlechtsspezifische Unterrichtsstörung? Forschungsexposee (unveröff.), 2002
- Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim: Beltz, 2002
- Nonnenmacher, Frank: Praxisbezug in der Lehrerbildung. Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: PÄD Forum (2000)8, 330-35
- Oelkers, Jürgen: Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred u.a. (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz: Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000
- Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 1996, 448-471
- Zimmermann, Elke: Evaluation des Forschungspraktikums 2001/ 2002 (unveröff.)

Semesterbegleitende schulpraktische Studien: „Konflikte beobachten und verstehen lernen“

Heike de Boer

(Pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften im Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe)

1. Vorteile des semesterbegleitenden Arbeitens

Schule nicht nur „spotartig“ fünf Wochen lang zu erleben sondern gezielt mit selbst entwickelten Fragestellungen über ein halbes Jahr zu hospitieren, zu beobachten und zu praktizieren ist das Ziel.

Kollegiale Zusammenarbeit, Unterricht, Klassen- und Schulatmosphäre sowie die Entwicklung einzelner Kinder kennen zu lernen, kontinuierlich zu verfolgen und damit auch längerfristige Alltagsprozesse nachvollziehen zu können, braucht Zeit, nicht zuletzt auch um sich selbst auf die Situation einlassen zu können. Besonders in der ersten Hospitationszeit wird der Schulalltag als so komplex und vielschichtig erlebt, dass Studierende sich durch die Vielfalt der Eindrücke überfordert fühlen. Die Auseinandersetzungen mit der Frage nach Selbst- und Fremdwahrnehmung und der neuen eigenen Rolle steht zu Beginn im Mittelpunkt und führt dazu, dass Schulalltag nur ausschnittsweise wahrgenommen wird.

Im Rahmen der klassischen Dreiteilung: Vorbereitung, Blockpraktikum, Nachbereitung ist die Vernetzung von Theorie und Praxis-Fragen m. E. nach schwerer möglich. Findet doch das Vorbereitungsseminar der schulpraktischen Studien als sogenannter „Trockenschwimmkurs“ (vgl. Nonnenmacher 1998, S. 24) statt, ohne dass bis dahin schulische Hospitationserfahrungen gemacht worden sind. Alle Überlegungen und Diskussionen sind vorerst hypothetischer Natur und müssen an der vier Monate später folgenden Praxisrealität gemessen werden. Für die besonders im zweiten Blockpraktikumsabschnitt auftretenden konkret werdenden Fragen, Beobachtungen und Interessen fehlt dann ein angemessener Rahmen zur Reflexion und Rückbesinnung auf theoretische Zusammenhänge. Dies kann erst in der Wochen später folgenden Nachbereitungsveranstaltung erfolgen.

Andere Möglichkeiten bieten die semesterbegleitenden schulpraktischen Studien.

Die Parallelität von Hospitation in der Schule und anschließender Auswertungsveranstaltung führt zu einer intensiven Reflexion des erlebten Schulalltags und der Entwicklung immer konkreter werdender Fragestellungen. Die Studierenden haben nicht nur die Chance, in den Schulalltag langsam hineinzuwachsen und sich einzugewöhnen, sondern sie können über ein halbes Jahr lang mit zunehmender schulischer Hospitationserfahrung ihren Blick schärfen, Fragen aufwerfen, Interessen formulieren und sie im Anschluss an die Hospitation jeweils im Seminar unter Anleitung reflektieren, verarbeiten und auf theoretische Wissenszusammenhänge hin befragen.

Damit wird nicht nur der Nachvollzug kindlicher und schulischer Entwicklungsprozesse über ein halbes Jahr möglich, sondern auch die Selbstbeobachtung der eigenen Lernwicklung angebahnt.

2. Schulung der Beobachtungsfähigkeit

Während die konventionelle Gestaltung der schulpraktischen Studien die Vorbereitung und Durchführung eigener Unterrichtsstunden in den Mittelpunkt des Praktikums stellt, halte ich es für unabdingbar, im ersten Praktikum an der Beobachtungsfähigkeit zu arbeiten.

Die schulpraktischen Studien bieten sich hierfür in besonderer Weise an, da sie frei von Handlungszwängen sind und dadurch einen unverstellten Blick auf Schule, Unterricht, Kinder und sich selbst zulassen.

Beobachten und Beurteilen können sind Basiskompetenzen für LehrerInnen. Sie sind grundlegend für jede berufsfeldbezogene Reflexion.

„Beobachtungen werden vom Beobachtenden gemacht: Sie fallen ihm nicht als fertige Abbildungen der Wirklichkeit in den Schoß. Jeder Beobachter ist vielmehr an bestimmten Problemen interessiert; durch seine Einstel-

lungen wird der Beobachtungsinhalt strukturiert und durch seine sozial-emotionale Situation mit bestimmt.“ (Martin/Wawrinowski 1991, S. 9)

Eine Auseinandersetzung mit der Subjektivität von Beobachtungen gehört meines Erachtens deswegen unabdingbar zu einer Analyse des in der Schule Gesehenen. Dazu ist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des ersten Eindrucks, der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Reflexion von Beobachtungsmotiven nötig.

Das Auffinden eigener Fragestellungen, mit denen gezielt auf Schulalltag geblickt werden soll, bereitet vielen Studierenden zu Beginn der schulpraktischen Studien Schwierigkeiten. Beck und Scholz beschreiben das Beobachtungsmotiv als Differenz zwischen wahrgenommener Praxis und den eigenen Ziel- und Wertvorstellungen (vgl. Beck/Scholz 1995, S.16). Die Reflexion über die eigenen Beobachtungsmotive führt in der Regel bereits zu einer ersten Präzisierung der Fragestellung.

Erfahrungsgemäß ist es einfacher, über die Beobachtung einzelner Kinder als über die komplexer Situationen einzusteigen. Aus diesem Grund suchen sich die StudentInnen in Absprache mit den MentorInnen einzelne Kinder aus, entwickeln eine Fragestellung, der sie nachgehen möchten und beobachten diese Kinder in unterschiedlich Situationen und einem jeweils eng umrissenen Zeitraum. Zu jeder Beobachtung werden Protokolle angelegt, in denen zwischen Verhaltensbeschreibung und subjektiver Bewertung unterschieden wird. Die Auswertung dieser Notizen führt zu einer Ausdifferenzierung der Fragestellung. Gleichzeitig werden die Protokollmitschriften im Seminar für Einzelfallbesprechungen genutzt.

Durch Reflexionen an Einzelfällen wird die Subjektivität persönlicher Bewertungsmaß-

stäbe deutlich. Gleichzeitig werden neue Fragen an die Theorie aufgeworfen; z. B. danach was ADS genau bedeutet, ab wann ein Kind verhaltensauffällig ist, was Wahrnehmungsschwierigkeiten sind.... usw.

Somit entwickelt sich ein intensiver Theorie-Praxis-Bezug und die fortlaufende Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungsfähigkeit.

In diesem Zusammenhang stellt eine Studentin in ihrem Praktikumsbericht fest:

„In mir regt sich der Gedanke, dem Kind allein durch diese Beobachtung ein Stück näher gekommen zu sein.“

Eine andere Studentin stellt fest: *“ Das intensive Beobachten gab mir die Möglichkeit zu erkennen, welche Perspektiven das Protokoll aufzeigt, nachdem man es überliest. Immer wieder sind mir neue Dinge aufgefallen und andere habe ich verworfen.“*

Oder *“ Die Konzentration auf ein Beobachtungskind bewirkt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kind. Ich als Beobachterin entwickelte immer mehr Verständnis für das Verhalten von K.(Junge).“*

Eine weitere Studentin stellt in ihrer Abschlussreflexion fest: *„Ich habe durch das Beobachten erkannt, wie subjektiv Eindrücke sind und wie sehr Schüler dieser subjektiven Bewertung ausgeliefert sind.“*

Mit diesen Äußerungen wird ein wichtiger Zusammenhang deutlich. Der Blick „hinter die Kulissen“, auf die verschiedenen Ebenen von Unterricht, und auf einzelne Kinder und ihre Schwierigkeiten wird präziser, sensibler und führt zur Entdeckung neuer Verständniszusammenhänge.

Auch wenn die Schulung der Beobachtungsfähigkeit im Mittelpunkt dieser semesterbegleitenden schulpraktischen Studien steht, bleibt im Laufe des Hospitationsvormittags genügend Zeit, sich in den Unterricht einzubringen und selbst auszuprobieren.

3. Beispiel eines Beobachtungsprotokolls und Auswertung

1. Protokoll

Datum: 6. Juni 2002

Wochentag: Donnerstag

Unterrichtsform: Vorlesen

Lehrerin: Frau Sch.

Zeitspanne der Beobachtung: 12 Minuten

Nächste Pause: 9:40 Uhr

Name des Kindes: I.

Name der Beobachterin: Eva Bühler

Ziel der Beobachtung/Fragestellung: **Wie ist I.s Konzentration am Morgen ?**

Allgemeine Informationen

Informationen zur Situation in der Klasse: Vorklasse, acht Schüler

Unterrichtsmethode: Vorlesen im Morgenkreis

Information zur Lehrerin: Fr. Sch. ist Klassenlehrerin der Vorklasse, sie ist Dipl-Sozialpädagogin

Information zum Kind: I. besucht den Deutschförderunterricht und die Sprachheilerziehung, er ist türkischer Herkunft

Zeit	Situation	Verhalten des Kindes	Bemerkungen
9:25	Fr. Sch. liest aus "Harry Potter" vor. Die Kinder sitzen an ihren Plätzen und haben kl. Kissen bei sich.	I. guckt zu Frau Sch.. Er hat den Kopf auf eine Hand abgestützt .Er gähnt , streckt sich und stützt dann den Kopf wieder ab.	Er ist nicht bei der Sache, hört nicht zu. Möglicherweise versteht er das Vorgelesene nicht
9:28	M. spricht ihn an.	Er streckt sich. Er guckt zu C. und mir, er lächelt mir zu	Er hat gemerkt, dass ich ihn beobachte.
9:30		Er hört zu und legt den Kopf auf den Tisch. Er nimmt M. das Kissen weg.	Er ist müde und unkonzentriert. Er langweilt sich.
9:31	Fr. Sch. ermahnt ihn.	Er sagt: „ Ok.“ Er wackelt mit den Füßen, flüstert M. etwas zu und reibt sich die Augen. Er legt den Kopf auf den Tisch.	Er sieht ein, dass er einen Fehler gemacht hat. Er ist überfordert, findet keinen Zugang zu der Geschichte.
9:32	Fr. Sch. fragt: „Könnt ihr noch zuhören?“	Er sagt: „ Ja.“	
9:34	Diskussion in der Klasse um Harry P. Die Kinder erzählen was sie über Harrys Kindheit wissen.	Er hört zu und gähnt Er flüstert M etwas zu. Er legt den Kopf auf den Tisch und gähnt.	Er ist abgelenkt. Er kann nicht mitreden, schaltet ab und interessiert sich nicht. Er versteht die Geschichte nicht.
9:35	M. sagt etwas zu ihm. M. tritt ihm auf die Füße.	Er reagiert nicht darauf. Er flüstert M. Etwas zu. Er guckt nach dem Blinkzeichen.	
9:36	Fr. Sch. beendet das Vorlesen, die Kinder protestieren, sie wollen das weitergelesen wird.	Er sagt laut: „ Nein, nein, nein !“ und “K., du kannst nachher hier sitzen.“	Er hat keine Lust mehr, er will nicht mehr zuhören. Er will dass Fr. Sch. aufhört zu lesen.
9:37	Die Kinder sollen bis zum Pause-Blinken stillsein.	Er schaut zum Blinksignal. Er legt den Kopf auf den Tisch und rutscht dann auf seinem Stuhl hin und her.	Er will in die Pause. Er möchte raus an die frische Luft. Er ist unruhig.

Analyse des 1. Unterrichtsprotokolls

I. zeigte sich an diesem Morgen 15 Minuten vor Ende des ersten Unterrichtsblocks müde und unkonzentriert. Schon ganz zu Beginn meiner Beobachtung schien er geistig abwesend zu sein. Er schaute Fr. Sch. zwar an, schien aber in keiner Weise innerlich an der vorgelesenen Geschichte teilzunehmen. Da I. keine guten Deutschkenntnisse hat und grammatisch unkorrekt spricht, vermute ich, dass er evtl. Probleme hatte überhaupt zu verstehen, worum es bei "Harry Potter" ging. Hinzu kam seine offensichtliche Müdigkeit, die sich durch mehrmaliges Gähnen und das Augenreiben äußerte. Beides zusammen, die Sprachprobleme und die Müdigkeit, führte meiner Meinung nach dazu, dass I. weder einen Einstieg in die Geschichte schaffte, noch zu einem späteren Zeitpunkt anknüpfen konnte. Stattdessen versuchte I. seine Langeweile durch eine Interaktion mit M. zu überbrücken. Paradoxaerweise antwortete er auf Frau Sch. Frage: „Könnt ihr noch zuhören?“ mit „Ja.“ Möglicherweise tat er dies, weil er kurz zuvor durch das Wegnehmen von M.s Kissen bereits unangenehm auffiel. Er wollte sich jetzt als guter Schüler zeigen.

Wie mir I. erzählte schaut er zu Hause viel und gerne türkische Fernsehsender. Ein Indikator dafür, dass sein häusliches Umfeld von seiner Muttersprache dominiert wird. An der Diskussion um Harry Potters Kindheit konnte er nicht teilnehmen. Es ist anzunehmen, dass er das Buch vor dem Besuch der Vorklasse nicht kannte. Zum Ende des Vorlesens hin riss schließlich sein Geduldsfaden. Durch das laute und vehemente Nein-Rufen machte er seinem Ärger Luft. Er konnte und wollte einfach nicht mehr still sein und zuhören. Schon zu sehr wartete er auf die Pause. Seine Ungeduld äußerte sich besonders darin, dass I. wie gebannt zum Pause-Signal schaute.

Die Fragen, die ich mir nach dieser Beobachtung stellte waren folgende:

1. Gründete sich I.s Unkonzentriertheit allein auf die Situation des Vorlesens?
2. Inwieweit spielten bei der Vorlesesituation sprachliche Defizite eine Rolle?

3. Welche Rolle spielte der Zeitpunkt (15 Minuten vor Ende des ersten Unterrichtsblocks)?

Für die nächste Beobachtung nahm ich mir vor I. zu einem früheren Zeitpunkt zu beobachten und zu schauen wie dann seine Konzentration ist.

4. Das Thema Konfliktbeobachtung

Schule ist Lebens- und Arbeitsraum für SchülerInnen und LehrerInnen mit unterschiedlichen familiären, kulturellen und individuellen Hintergründen. Dieses Zusammensein ist nicht spannungs- und konfliktfrei. Konflikte gehören zum Schulalltag, ebenso wie der professionelle Umgang mit ihnen. Konflikte einzelner Kinder und zwischen verschiedenen Kindern beobachten lernen, auf ihren ursächlichen Hintergrund hin zu befragen und stereotype Bewertungsmuster aufzudecken ist die Intention. Daraus ergibt sich folgerichtig die Frage nach den notwendigen Handlungskompetenzen, die LehrerInnen für einen professionellen Umgang mit Konflikten im Schulalltag benötigen.

Im Seminar werden dementsprechend alternative Konfliktlösungsmodelle vorgestellt und notwendige Handlungskompetenzen von LehrerInnen reflektiert.

5. Supervision - ein Zusatzangebot

Erfahrungsgemäß werden in den schulpraktischen Studien viele persönliche Fragen aufgeworfen. Sie betreffen:

- die eigene neue Rolle (nicht mehr SchülerIn und noch nicht LehrerIn zu sein).
- den Umgang mit Nähe und Distanz: „Will ich, dass die Kinder in Trauben an meinen Armen hängen?“
- die Frage: „Will ich FreundIn oder Respektsperson und Autorität sein?“
- den Umgang mit den MentorInnen.

Die Supervision soll nun ein Angebot an die StudentInnen sein, um

- die Reflexion der eigenen Rolle während der Hospitationszeit und den damit verbundenen ambivalenten Eindrücken und Gefühlen zu ermöglichen,

- zu einer Sensibilisierung für den Zusammenhang zwischen eigener Konflikthaltung und der Bewertung schwieriger Situationen im Schulalltag zu kommen,
- als professionelle Methode für schulische „Einzelfallanalysen“ bekannt zu werden,
- dazu beizutragen, die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion anzubahnen,
- zu helfen, sich der Verantwortung für zukünftige SchülerInnen bewusst zu werden.

Eine Praktikantin bemerkt abschließend in ihrem Praktikumsbericht:

„Mit der Supervision ist es ein bisschen wie mit dem Sport: Erst muss man sich aufraffen hinzugehen – aber hinterher geht's einem besser“.

6. Zusammenarbeit zwischen Schule und der Praktikumsbeauftragten

Ein wichtiges Ziel war, Schulen mit interessanten Schulprogrammen, eigenem Profil und guter kollegialer Zusammenarbeit zu finden und in die schulpraktischen Studien einzubinden.

Gemeinsam mit Dr. Burk (Prof. im Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe) wurden 12 Schulen, die aus der Schulprogrammarbeit bekannt waren, zu einem Erstgespräch eingeladen. Wir stellten das Konzept der semesterbegleitenden schulpraktischen Studien mit dem Schwerpunkt „Konflikte beobachten und verstehen lernen“ vor, diskutierten darüber, und suchten gemeinsam nach sinnvollen Fragestellungen und Möglichkeiten des Austauschs. Das Interesse von Seiten der Schulen an zielgerichteten Beobachtungsforschungen war sehr groß, genauso wie das Bedürfnis, in die Erarbeitung von Fragestellungen und die Diskussion der Ergebnisse eingebunden zu werden.

Nicht zuletzt entstand die Idee, die MentorInnen an den einzelnen Schulen langfristig in die Beobachtungsschulung miteinzubinden und sich damit der Idee von Altrichter und Posch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter/ Posch 1998) zu nähern.

Die Transparenz der Vorgehensweise und der gemeinsame Austausch über wichtige Beobachtungen und den daraus resultierenden Fra-

gestellungen wurde damit eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit.

Es erfolgte eine Einigung auf folgende Vorgehensweise:

- Die Hospitationen finden in drei Phasen statt und beginnt mit einer viertägigen „Schnupperhospitation“. Während des Semesters finden wöchentliche Schulbesuche mit sich anschließender Seminarveranstaltung statt. Eine 10tägige Blockhospitation schließt die semesterbegleitenden Studien ab.
- Die StudentInnen sind jeweils zu zweit in einer Klasse, um sich über Gesehenes auszutauschen und sich gegenseitig Feedback geben zu können.
- An jeder Schule findet eine Auswertungsrunde zwischen Schulleitung, MentorInnen, StudentInnen und Praktikumsbeauftragter nach den ersten fünf Hospitationstagen statt. Dort werden Ersteindrücke und Vorstellungen von der Zusammenarbeit geklärt. Die Seminarkonzeption wird vorgestellt. Mögliche Beobachtungsfragen werden bedacht.
- Nach den ersten Beobachtungen findet ein Austausch zwischen MentorInnen und StudentInnen statt.
- In der parallel laufenden Seminarveranstaltung werden Fallanalysen anhand erarbeiteter Beobachtungsprotokolle vorgenommen, zu denen alle MentorInnen eingeladen werden.
- Die Praktikumsbeauftragte besucht die StudentInnen in ihren Klassen nach Wunsch. Es können gemeinsame Beobachtungen vorgenommen, aber auch kleine Unterrichtsversuche gezeigt und reflektiert werden.
- Am Ende des semesterbegleitenden schulpraktischen Studien findet ein Auswertungsgespräch an jeder Schule mit Schulleitung, MentorInnen, StudentInnen und der Praktikumsbeauftragten statt; eine gemeinsame Reflexion und der Austausch wichtiger Ergebnisse wird vorgenommen und mündet in Modifizierungsvorschläge für den nächsten Durchgang.

- Langfristig ist geplant, eine gemeinsame Abschlussveranstaltung mit allen MentorInnen und StudentInnen durchzuführen, auf denen die StudentInnen ihre Ergebnisse und Beobachtungen, hinsichtlich unterschiedlicher Umgangsweisen mit Konfliktsituationen im Unterricht an den verschiedenen Schulen, präsentieren. (Diese Idee entstand in einem kurz zurückliegenden Auswertungsgespräch, in dem die MentorInnen großes Interesse daran zeigten, zu erfahren, welche Beobachtungen die StudentInnen an anderen Schulen gemacht haben).

Literatur:

- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn
- Arnheim, Oliver/ Nonnenmacher, Frank/ Scharlau Martin (1998): Schulpraktische Studien aus der Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt
- Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt
- Martin, Ernst/ Wawrinowski, Uwe (1991): Beobachtungslehre: Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim und München

Abenteuer Praktikum – über den Umgang mit Unterrichtsstörungen

Melanie Herold
(Studentin für das Lehramt an Gymnasien)

Im Frühjahr 2002 absolvierte ich mein erstes Schulpraktikum⁹ an der Riedschule in Frankfurt, einer kooperativen Gesamtschule.

Im allgemeinen kann ich sagen, dass ich mein Praktikum als durchaus positive Erfahrung erlebt habe. Dies lag unter anderem daran, dass schon vor Praktikumsbeginn der Kontakt zwischen meinem Mentor und mir zustande kam und ich an der Schule erwartet und freundlich empfangen wurde. Auch hatte ich durch eine intensive Praktikumsvorbereitung ein gewisses Gefühl der Sicherheit gewonnen. Ich halte diese Vorbereitung für eine sehr wichtige Voraussetzung für eine positive Praktikumserfahrung. Auch die regelmäßig durchgeführten Treffen mit der Praktikumsgruppe während des Praktikums trugen zur Problemminimierung bei, da auftretende Unsicherheiten und Schwierigkeiten unmittelbar

mit dem Dozenten und den Kommilitonen besprochen werden konnten.

Da mir während meiner Hospitationen und besonders auch während meiner eigenen Stunden vor allem das Problem der Unterrichtsstörungen bewusst wurde, wählte ich dieses Thema für meinen Praktikumsbericht. Diesen Entschluss fasste ich bereits in der ersten Woche meines Praktikums. Dies ergab sich dadurch, dass ich in meinen ersten Tagen an der Riedschule sofort mit Hauptschulklassen konfrontiert wurde, von denen eine zudem an der gesamten Schule als besonders schwierig bekannt ist. Wenn man wie ich und wohl der Großteil meiner Kommilitonen in seiner eigenen Schulzeit lediglich die Erfahrung mit einem reinen Gymnasium gemacht hat, so ist das Verhalten welches einige der Hauptschüler ihren Lehrern entgegenbringen zunächst einmal einigermaßen schockierend. Nachdem ich aber die erste Bestürzung überwunden hatte wurde mir bewusst, dass ich mich mit dem Problem der Unterrichtsstörungen noch nie beschäftigt hatte und auch an der Univer-

⁹ 1. Praktikumsabschnitt unter erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellung. Dozent Andreas Hänssig OStR i.H. Fachbereich Gesellschaftswissenschaften

sität hierauf in keinster Weise vorbereitet worden war. Zwar habe ich fachdidaktische Veranstaltungen besucht, jedoch wird einem dort der Eindruck vermittelt, es in der Schule lediglich mit braven, fleißigen Schülern aus einem intakten sozialen Umfeld zu tun zu haben. Der Unterschied zur Realität wurde mir bereits in der ersten Tagen des Praktikums überdeutlich. Da mir bewusst wurde, wie wichtig es ist, sich als zukünftiger Lehrer bereits im vornherein eigenständig mit den mit Sicherheit eintretenden Probleme des Lehrberufs zu beschäftigen, entschied ich mich für dieses Thema.

Wenn man persönlich die Schule nur aus der Sicht eines Schülers kennt, ist man bei der Hospitation häufig überrascht, wie oft der Fluss der Stunde durch sehr unterschiedliche Arten von Unterrichtsstörungen unterbrochen wird und in welchem hohem Maße das eigene, also das Lehrerverhalten, zur Lösung oder aber zur Zuspitzung des Konfliktes zuträgt. Auch dass das unterschiedliche Lehrverhalten und die Lehrerpersönlichkeit Unterrichtsstörungen erst initiieren kann halte ich für einen bedeutsamen Aspekt, den man sich als Lehrer unbedingt bewusst machen sollte, um gegebenenfalls die Schuld für die Unterrichtsstörungen nicht immer ausschließlich bei den Schülern, sondern auch bei sich selbst zu suchen.

Beschäftigt man sich mit dem Thema "Unterrichtsstörungen", so stellt sich als erstes einmal die Frage, was mit diesem Begriff denn eigentlich gemeint ist. Gehen diese Störungen nur vom Schüler aus oder sind auch andere Faktoren zu beachten? Wann ist ein Verhalten überhaupt als Störung zu bewerten? Fragen dieser Art gibt es zahlreiche und so empfiehlt es sich, zuerst einmal die Fachliteratur zu befragen, bevor man seine Beobachtungen anstellt.

Rainer Winkel definiert "Unterrichtsstörungen" an gegebener Stelle wie folgt: "*Von Unterrichtsstörungen sprechen wir dann und nur dann, wenn die Prozesse des Lehrens und*

Lernens gestört sind, stocken, enden, pervertieren, inhuman werden usw."¹⁰

Horst Hensel formuliert in einem Aufsatz in der Zeitschrift Pädagogik 1/00: "*Unterrichtsstörungen lassen dasjenige Geschehen misslingen, das zur Lösung einer Lernaufgabe entwickelt worden ist.*"

Was lernen wir daraus? Den Begriff der "Unterrichtsstörung" sollte man also vielleicht nicht schon bei Kleinigkeiten, wie auch immer man dies definieren will, anwenden, sondern sich die eben zitierten Expertenmeinungen vor Augen halten. Interessant ist auch, welche Arten von Unterrichtsstörungen in der Literatur unterschieden werden. Ulrich Kapfer nennt in seiner Forschungsarbeit konkrete Beispiele für Unterrichtsstörungen nach seiner Ansicht. Dies wären "*reden mit Nachbarn, Herausrufen von Bemerkungen, Antworten ohne Erlaubnis, Austragen von Streitigkeiten, Weigerung Aufträge auszuführen, Beschäftigung mit unterrichtsfremden Gegenständen, provozierende Gesten etc.*". Seine Beobachtung kann ich in sofern bestätigen, als auch ich all jene von ihm genannten Störungen während meines Praktikums beobachten konnte. Ursula Drews teilt die Unterrichtsstörungen in Kategorien ein. Sie nennt hierbei solche, "*die weit über den aktuellen Sachverhalt hinaus, zerstörerisch wirken und die Substanz der Persönlichkeit beschädigen können*". Hiermit meint sie Störungen, die sowohl im Leben der Lehrer als auch in dem der Schüler Nachwirkungen haben können, also traumatisierende Erlebnisse, wie eine Demütigung durch einen Lehrer oder permanente nervliche Belastung der Lehrperson, die zu einer Aufgabe des Berufs führt. Als zweites nennt sie "*vermeidbare Störungen*", die meist mit der Schulsituation oder aber mit dem Lehrer zusammenhängen. Sie rät den Lehrern, ihre Unterrichtsorganisation zu verbessern, da sich diese Art der Störung so reduzieren ließe.

10 Winkel, Rainer. Hilfen bei der Bewältigung von Unterrichtsstörungen. In Prof. Dr. Ernst Cloer (Hrsg.) Disziplin konflikte in Erziehung und Schule (Klinkhardt pädagogische Quellentexte). Bad Heilbrunn/Obb. 1982.

Als dritte Kategorie nennt sie die "heilsamen Unterrichtsstörungen", die "ein Indiz für langweiligen Unterricht sein" können. Diese bewertet sie als positiv und fordert zur Reaktion und Veränderung auf. Rainer Winkel räumt ein, dass die klassischen Unterrichtsstörungen in aller Regel nicht bewusst oder als Provokation begangen würden, sondern eher "unabsichtlich oder fahrlässig", teils motiviert von einer "unbewusst abgelehnten Wertvorstellung".

Als mögliche Ursachen dagegen für Lernverweigerung und Passivität nennt er fünf Punkte: Überforderung und damit verbundene Ängste, Bloßstellungen um den Lehrer zu reizen, Subgruppennormen, Des- und Scheinmotivation und neurotische Störungen und Konflikte.

Ich möchte nun noch auf einen für mich sehr interessanten Punkt kommen, auf den ich bei meiner Lektüre bei Rainer Winkel und auch bei Hans Rauschenberger gestoßen bin. Es geht hierbei um den Punkt des Benennens des Geschehenen. Ich habe hierbei gelernt, dass schon die Formulierung des Problems tiefgehenden Einblick in die pädagogische Einstellung des Lehrenden gibt. Rauschenberger formuliert hierzu: "Indem er das Problem bezeichnet, signalisiert er bereits seine rudimentäre pädagogische Theorie". Es geht hierbei um die Termini "Verhaltensstörung" und "Disziplinschwierigkeit". Spricht der Lehrer von einer Verhaltensstörung, so weißt er damit jegliche Mitverantwortung von sich. Wie Winkel es bezeichnet: "Jeder und niemand (ist) verantwortlich". Disziplinschwierigkeiten dagegen gehen immer auf den Lehrenden zurück. "Jemand, der zugibt, er habe Disziplinschwierigkeiten, räumt tendenziell ein Manko seiner pädagogischen Kompetenz ein. (...) Die Wendung von der Disziplin- zur Verhaltensstörung im Sprachgebrauch der Lehrer impliziert die Wendung weg von der eigenen Verantwortlichkeit und hin zur administrativen Lösung". Dieser Punkt hat mich besonders interessiert, da mir im nachhinein auffiel, dass auch in meinem Praktikum selten, aber doch ab und zu, der Begriff der Verhaltensgestörtheit gefallen ist. Die unbewusste Schuldabwendung von der eigenen Person durch diese sprachliche Formulierung des

Geschehenen wurde mir erst durch diese Lektüre deutlich.

Die von mir während des Praktikums am häufigsten beobachteten Unterrichtsstörungen waren das Schwätzen mit Mitschülern und das Stören des Unterrichts durch Hineinreden oder Geräusche. Mit weitem Abstand dazu folgen undiszipliniertes Verhalten, anderweitige und fachfremde Schülerbeschäftigung und Widersetzung gegen Lehreraufforderung. Sehr selten waren Provokationen des Lehrers oder der Mitschüler zu beobachten.

Meine Beobachtungen haben Folgendes ergeben:

Die am häufigsten gewählte Sanktion der Lehrenden ist mit großem Abstand das Tadeln durch Worte, wobei man auch hierbei differenzieren muss. Dieses Tadeln nämlich variiert zwischen der Nennung des Namens, einer kurzen Rüge, bis zu einer ausführlichen Strafpredigt. Auf Rang zwei finden wir das Tadeln durch Blick, Gestik oder Mimik, sowie das Anschreien eines Schülers. Am wenigsten zu beobachten war das Übergehen der Störung, die Verteilung oder Androhung einer Strafarbeit und die Reaktion mit Ironie. Leider hat sich gezeigt, dass die Häufigkeit der angewendeten Sanktionen nicht mit der Effektivität derselben konform geht.

Das **Tadeln mit Worten** hat sich zwar in 3/4 aller Fällen als erfolgreich erwiesen, birgt jedoch die Gefahr in sich, zu Diskussionen zu führen, die dann auch recht aggressiv ablaufen können, wie ich es in einigen Fällen erlebt habe.

Das **Tadeln durch Blick, Gestik oder Mimik** erweist sich dagegen in 2/3 aller Fällen als effektiv, wird jedoch leider viel seltener angewandt. Diese Form des Tadelns hat den Vorteil, dass sie keine Aggressionen erzeugt und in keinem der Fälle zu Diskussionen geführt hat. Der Unterricht muss hierfür nicht unterbrochen werden.

Das **Tadeln durch Anschreien eines Schülers** war in nur ca. 40% effektiv. Hier besteht allerdings ganz massiv die Gefahr einer Eskalation des Konfliktes. Die Situation wird angespannt, häufig erfolgte eine dem Verhalten

des Lehrers angepasste Reaktion des Schülers. In der Klasse entstand oft Unruhe.

Das **Übergehen der Störung** wurde kaum gebraucht. Dies verwundert nach meinem Ermessen nicht, denn es erwies sich im Allgemeinen als völlig ineffektiv und wirkt höchstens bei versuchter Provokation durch einen Schüler sinnvoll.

Die **Verhängung oder Androhung einer Strafarbeit** wurde selten gebraucht, bewirkte aber in 2/3 aller Fälle auch keine Verbesserung der Lage. Meist führte sie zu Widerworten und zu einer weiteren Störung des Unterrichts.

Das **Tadeln durch Ironie** wurde sehr selten gebraucht hatte aber in 3/4 der Fällen eine positive Wirkung. Die Schüler kamen der Aufforderung in der Regel nach und die Atmosphäre blieb entspannt und freundlich.

Nach meiner Erfahrung würde ich zusammenfassend sagen, dass sich sowohl Tadel mit Worten, Blicken, Gesten und Mimik als auch mit Ironie durchaus als effektiv und sinnvoll erwiesen haben, wobei ich dazu tendiere, so wenig Worte als möglich zu gebrauchen. In den meisten Fällen genügte die Nennung des Namens oder ein kurzer Ausruf wie "Hey!" bzw. ein kurzer Satz um auf die Störung aufmerksam zu machen und diese zu beheben. Ausführlichere Ermahnungen führten dagegen auch zu Diskussionen und unterbrachen den Fluss des Unterrichts, so dass der Lehrer hier nach erst mal die restlichen Schüler wieder an den Unterricht heranzuführen musste; weitere Störungen waren oft die Folge. Strafarbeiten und das Anschreien der Schüler bringen dagegen wenig, erzeugen jedoch Aggression, Widerworte und eine schlechte Stimmung in der Klasse, die entspanntes Lernen unmöglich macht.

Meine Beobachtungen haben dazu geführt, dass ich während meines nächsten Praktikums bewusster mit dieser Problematik und meiner eigenen Reaktion umgehen werde und kann.

Für mein Studium würde ich mir vor allem in den Erziehungswissenschaften und in der Pädagogischen Psychologie mehr praktisch orientierte Veranstaltungen wünschen, die weniger theoretisch vorgehen bzw. die Theorie auch in der Praxis üben. Davon gibt es leider viel zu wenige, was dazu führen wird, dass uns die Lehrerausbildung auch in Zukunft unzureichend auf unsere zukünftige Aufgabe und deren Schwierigkeiten vorbereiten wird.

Literatur:

Drews, Ursula. Unterrichtsstörungen – wie selbstverständlich sind sie? In: Pädagogik, 52. Jahrgang. Heft 1/2000

Hensel, Horst. Unterrichtsstörungen – na und? Man kann sich darauf einstellen und gelassen damit umgehen. In: Pädagogik, 52. Jahrgang. Heft 1/2000

Kapfer, Ulrich. Kognitive Prozesse bei der pädagogischen Beurteilung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie nach dem Expertiseansatz mit Sonderschullehrern, Studienreferendaren und Lehramtsstudenten. Regensburg 1997. S. 46

Rauschenberger, Hans. Von der Schulzucht zur Verhaltensstörung. Bemerkungen zum Disziplinproblem im Unterricht. In Prof. Dr. Ernst Cloer (Hrsg.) Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule (Klinkhardt pädagogische Quellentexte). Bad Heilbrunn/Obb. 1982.

Winkel, Rainer. Hilfen bei der Bewältigung von Unterrichtsstörungen. In Prof. Dr. Ernst Cloer (Hrsg.) Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule (Klinkhardt pädagogische Quellentexte). Bad Heilbrunn/Obb. 1982.

Zur Situation Schulpraktischer Studien in den Lehramtsstudiengängen der hessischen Universitäten

Positionspapier der Leiter der Büros und Referate für Schulpraktische Studien an den hessischen Universitäten

Angesichts der derzeit geführten Diskussion um eine strukturelle Veränderung der universitären Lehrerbildung und der steigenden Studierendenzahlen im Lehramt sehen wir uns veranlasst, uns zur Situation der Schulpraktischen Studien an den hessischen Universitäten zu äußern.

Es besteht unter uns Konsens darüber, dass sich die bisherige Praxis der Schulpraktischen Studien im Rahmen der Lehramtsstudiengänge bewährt hat und weiterentwickelt werden sollte.¹¹ Die erkundend-erprobende Begegnung mit Unterricht und Schulalltag ermöglicht den Studierenden einen Einblick in ihre spätere Berufspraxis und hat für sie innerhalb ihrer universitären Ausbildung einen hohen Stellenwert. Dies dürfte allgemein unstrittig sein. Hervorheben möchten wir, dass v.a. die ersten eigenen Unterrichtsversuche unter wissenschaftlicher Beratung von Hochschulbetreuern im Rahmen der Schulpraktischen Studien von zentraler Bedeutung sind. Bedeutsam sind sie in mehrfacher Hinsicht:

- Die Studierenden erleben das Unterrichten als wichtigsten Bestandteil des Lehrberufs erstmals als aktiv Agierende aus der Lehrerperspektive. Dies geschieht in dem für den Anfänger notwendigen Freiraum des Erprobens, der im Gegensatz zum Referendariat noch weitgehend frei ist von

Überprüfungs- und Benotungsdruck. Gleichwohl erleben die Studierenden die eigenen Unterrichtsversuche als eine Art Bewährungssituation, in der sie mit ihrer Person vor den Schülerinnen und Schülern bestehen müssen. Insofern werden die Schulpraktischen Studien innerhalb der Lehrerausbildung zu einer entscheidenden Schaltstelle für die eigene Berufswahlüberprüfung.

- In den Praktikumsveranstaltungen an der Hochschule werden die Studierenden auf ihre eigene Unterrichtstätigkeit wissenschaftlich fundiert vorbereitet. Die Erfahrungen mit der neuen Situation als Lehrende werden theoriegeleitet reflektiert und ausgewertet. Entsprechend verbinden sich in den Schulpraktischen Studien Theorie und Praxis. Diese Verknüpfung von pädagogisch-fachdidaktisch-fachlichem Wissen und praktischem Handeln hilft den Studierenden für ihr weiteres Studium, ihre theoretischen Studien mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld einzuordnen und zu vertiefen.
- Vor dem Hintergrund der eigenen Unterrichtstätigkeit wird eine differenziertere Wahrnehmung von Lehren und Lernen und den damit einhergehenden Problemen möglich. Erst jetzt, und nicht - wie vielfach gefordert - bereits vor den eigenen Erfahrungen des Unterrichts, kann forschendes Lernen beginnen.
- Durch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtstätigkeit kann die selbstreflexive Kompetenz aufgebaut und entwickelt werden. Gerade in dieser Hinsicht dürfte deutlich werden, wie wichtig die individuelle Beratung durch die Hochschulbetreuer vor Ort an den Praktikumschulen ist. Ohne sie würde den Schulen und den Kontaktlehrerinnen und -lehrern die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten in unangemessener

¹¹ Diese Praxis sieht folgendermaßen aus: Die Lehramtsstudierenden absolvieren zwei Praktikumsabschnitte, i.d.R. einen erziehungswissenschaftlich und einen fachdidaktisch ausgerichteten. Die Studierenden werden an den Praktikumschulen in kleinen Gruppen Kontaktlehrerinnen und -lehrern zugeordnet. Während jeder Praktikumsphase werden die Praktikantinnen und Praktikanten von ihren Hochschulbetreuerinnen und -betreuern vor Ort an den betreffenden Schulen beraten.

ner Weise allein aufgebürdet. Die universitäre Betreuung der Studierenden sichert darüber hinaus, dass die Praktika nicht zu einer weitgehend unreflektierten reinen Einübung in Praxis werden, in der unhinterfragt jener Unterricht reproduziert wird, den sie selbst als Schüler erlebt haben.

- Im Rahmen der Schulpraktischen Studien findet eine Begegnung zwischen Schule und Hochschule statt, die für beide Seiten fruchtbar sein kann und letztlich bis in die dritte Phase der Lehrerausbildung wirksam wird. Unbetreute Praktika gefährden diesen wichtigen Transfer zwischen den drei Phasen der Lehrerausbildung. So ergeben sich aus Schulpraktischen Studien für die Schulen vielfach Anregungen für eine innovative Unterrichtspraxis sowie Angebote für die Lehrerfortbildung. Auf Seiten der Universität vermitteln sich in der Begegnung mit der Schulwirklichkeit die Ansprüche einer zeitgemäßen und praxisrelevanten Lehrerbildung.

Durch die wachsenden Studierendenzahlen bei gleichbleibender Anzahl von Hochschulbetreuern ist der Fortbestand betreuter Praktika im o.g. Sinne bedroht. Bereits vor TIMSS und PISA wurde eine professionellere und praxisorientiertere universitäre Lehrerbildung gefordert. Derzeit beobachten wir in einigen Regionen eine gegenläufige Tendenz. Von einer Weiterentwicklung der universitären Lehrerbildung kann dort im Moment nicht die Rede sein. Statt einer Intensivierung der wissenschaftlich betreuten Praxiskontakte ist die bewährte Form Schulpraktischer Studien aufgrund knapper Personalressourcen zunehmend gefährdet. Wissenschaftlich angeleitete und individuell begleitete Schulpraktische Studien sind kein zu vernachlässigender Bestandteil des Lehramtsstudiums in Zeiten knapper Ressourcen. Vielmehr sind Schulpraktische Studien für die Verzahnung von Theorie und Praxis unverzichtbar und eröffnen den Studierenden die Möglichkeit, ihr Studium im Sinne forschenden Lernens weiter zu gestalten. Schulpraktische Studien sind

mehr als nur ein praktisch-handwerkliches Additum zur wissenschaftlichen Theorie – sie sind für die Studierenden genuiner Bestandteil im Prozess des Lehrerwerdens und bieten den Hochschulen eine Orientierung für eine fundierte Verbesserung der Lehrerbildung.

Dr. Dorit Bosse

Universität Kassel

OStR Hans Hermann Behr

Universität Marburg

StR Jürgen Bockolt

Dr. Berthold Lannert

Technische Universität Darmstadt

OStR Andreas Hänssig

Universität Frankfurt/M.

Dr. Wolfgang Lührmann

Universität Gießen



Neuerscheinungen zur Lehrerbildung und den Schulpraktischen Studien



Computer & Internet im Unterricht

Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele
Gerhard Tulodziecki
und Bardo Herzig
Cornelsen Verlag
Scriptor 2002

Mit der Einführung der neuen Lehrpläne in Hessen stellt sich für jedes Unterrichtsfach in der Schule die Frage, wie möglichst sinnvoll und effizient die Neue Medien (besonders PC und Internet) im jeweiligen Kontext einzubinden sind. Ob der Einsatz des Computers über die kurzfristige Motivation der SchülerInnen hinaus Erfolg haben wird, hängt zum einen Teil an einer funktionsfähigen Hardwareausstattung. Wichtiger hingegen ist die didaktische Reflexion des jeweiligen Medieneinsatzes. Genau dies ist Thema des hier vorzustellenden Buches von Gerhard Tulodziecki und Bardo Herzig: Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele (Cornelsen-Scriptor) 2002.

Das Studienbuch beginnt mit den „Rahmenbedingungen und Zielen für Lernen, Erziehung und Bildung in der Informationsgesellschaft“, bevor es sich auf die beiden Hauptthemen „Lehren und Lernen mit Computer und Internet aus mediendidaktischer Sicht“ und „Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Computer und Internet aus medienpädagogischer Sicht“ konzentriert. Jedes Unterkapitel wird eingeleitet durch ein einführendes Beispiel, das in einer zu bearbeitenden Aufgabe mündet. Nach grundlegenden Informationen zum Themenbereich soll zunächst eine eigene Lösung versucht werden, bevor der Lösungskommentar der Autoren folgt. Zahlreiche Literaturhinweise und Internetlinks schließen jeweils das Kapitel ab.

Die bisher zu diesem Thema besprochenen Buchtitel beschäftigten sich eher mit der praktisch-technischen Einführung in PC & Internet (<http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews1504.htm>), bzw. mit ersten Internetprojekten und methodischen Tipps aus der Unterrichtspraxis (<http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews1618.htm>). Dieses Buch hingegen lädt zu einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den Neuen Medien ein und erläutert an exemplarischen Beispielen, wie (multi-) mediale Angebote medienpädagogisch analysiert werden können und sich ihr Einsatz im Unterricht didaktisch begründen lässt.

Martin Leonhardt
(Studienreferendar)



Wie lernen Lehrer ihren Beruf?

Empirische Befunde und praktische Vorschläge
Ulrich Herrmann
Beltz Pädagogik
Weinheim und Basel, 2002
303 Seiten.

Die Frage „Wie lernt ein Lehrer seinen Beruf?“ wird in der Regel nicht auf der Grundlage empirischer Befunde beantwortet. An Vorschlägen, wie die Ausbildung von Lehrern geschehen sollte, mangelt es nicht. Auch nicht an Erfahrungen derjenigen, die in der Lehrerbildung tätig sind. Aber was sagen diejenigen, die diese Frage auf Grund ihrer langjährigen Berufserfahrung beantworten? Im Buch werden auf der Grundlage vieler ausführlicher Interviews die Antworten berufserfahrener Gymnasiallehrer vorgestellt. Daraus werden Schlussfolgerungen und Empfehlungen für eine berufsbezogene Lehrerbildung gezogen, in konzeptionelle Überlegungen eingebettet und in praktische Vorschläge um-

gesetzt. Der Lehrer lernt seinen Beruf durch seine Berufspraxis. Soweit Auszüge aus dem Informationstext des Verlages. Das Buch gibt einen guten Einblick in die Gesichte der Lehrerausbildung und zeigt am Beispiel des „Potsdamer Modells“ einen interessanten Weg auf, wie Lehrerausbildung gestaltet werden kann. Weitere Informationen zum Potsdamer Modell erhält man u.a. über die Potsdamer Universitätszeitung Januar/Februar 2001.

Von besonderem Interesse ist die Interview-Pilotstudie mit Lehrern zur Berufserfahrung und dem subjektivem Qualifikationsbedarf, daran schließt sich das Kapitel „Lehrer lernen ihren Beruf“ an. Schulpraktika werden ebenfalls angesprochen und Vorschläge zur Gestaltung angeboten. Diese können Studierenden helfen, ihre Schulpraktischen Studien effizient zu gestalten und ihre Reflexionskompetenz zu erweitern, falls diese Aspekte in der Vorbereitungsveranstaltung nicht thematisiert wurden. Dozenten in der 1. und 2. Phase der Ausbildung bieten die Hinweise ebenfalls wertvolle Anregungen.



Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion.
Gottfried Merzyn.
Schneider Verlag
Hohengehren. 2002,
S 177

Professor Merzyn gibt einen ausführlichen Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung in Deutschland. Primär werden dabei zwei Gruppen von Äußerungen berücksichtigt. Stellungnahmen von Expertenkommissionen, Verbänden aus dem Bildungswesen und wissenschaftlichen Gesellschaften bilden eine Gruppe; Befragungen und Stellungnahmen von Lehramtsstudenten, Referendaren, Lehrern und Fachleitern die andere. Thematisch treten bei der Diskussion neun Hauptbereiche hervor: der fachwissenschaftliche, der erziehungswissenschaftliche und der fachdidaktische Teil des Studiums, das Ansehen der Lehrerausbildung in der U-

Universität, der Praxisbezug des Studiums, die schulpraktischen Studien während des Studiums, die fehlende Mitte des Lehramtsstudiums, das Referendariat, die Zusammenarbeit und Abstimmung über die Universität hinaus. Jedem dieser Bereiche ist ein längerer Buchabschnitt gewidmet. Eingearbeitet in die Darstellung sind Ergebnisse von Befragungen, die der Verfasser bei Studienreferendaren und Fachleitern, bei Studenten und Universitäts-Fachbereichen durchgeführt hat. Der überfälligen Reform der Lehrerausbildung wird durch die in diesem Buch versammelten Stimmen sehr klar die Richtung gewiesen - mehr Praxisbezug im Studium. Trotz der einhelligen Forderungen ist die Bereitschaft der Universitäten zu mehr Praxisbezug gering. Überaus einträchtig wird immer wieder und von allen Seiten dasselbe kritisiert. Diese Einmütigkeit ist das zentrale Ergebnis, wenn man die Reformdiskussion der letzten Jahrzehnte im Zusammenhang betrachtet, so der Verfasser des Buches.



**Grundwissen:
Schulpraktikum
und Unterricht.**
Wilhelm Topsch,
Luchterhand Neu-
wied, 2002 Studi-
entexte für das
Lehramt, Bd. 13,
120 Seiten.

Je nach Schwerpunktsetzung in den Vorbereitungsveranstaltungen auf die Schulpraktischen Studien werden erziehungs-, gesellschaftswissenschaftliche, psychologische oder fachdidaktische Fragestellungen behandelt. Häufig beklagen Lehramtsstudierende die fehlende Praxisnähe der Seminare. Professor Topsch greift diese Kritik auf und bietet den Studierenden mit seinem Buch die Chance ihr zukünftiges Berufsfeld kritisch zu erfahren und zu gleich eine gute Möglichkeit einer nachhaltigen Selbstüberprüfung der Studien- und Berufswahl. Die Absicht des Buches ist es, Grundwissen für Schulpraktika und Unterricht zur Verfügung zu stellen. Fakten und Zusammenhänge werden so aufbe-

reitet, dass sie einen zutreffenden Überblick über Schule und Unterricht vermitteln und unterschiedliche Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen. Da im Schulpraktikum die ersten eigenen Unterrichtsversuche durchgeführt werden, geht es in den einzelnen Kapiteln stets um eine schulpraktische Perspektive. Der Gesamtrahmen ist aber weiter gespannt. Er enthält Elemente einer Schulpädagogik und will Theoriebestände eröffnen, ohne dabei eine breitere Einführung in die Schulpädagogik ersetzen zu können. Je nach Ausbildungsstand der Studierenden, aber auch der Referendar/innen bietet dieses Buch Basiswissen für den täglichen Gebrauch. Besonders empfehlenswert erscheint mir das Kapitel 4 Beobachten im Praktikum – wie geht das? Wie kann ich meine Beobachtungen strukturieren? Wie ordne ich diese Beobachtungen in den wissenschaftlichen Kontext ein? Fragen, die immer wieder von Studierenden und Referendaren gestellt werden. Hier erhalten sie erste Antworten und Ideen, wie sie weiter arbeiten können.

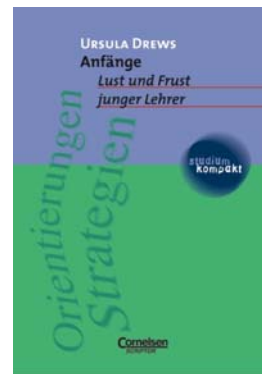


Kursbuch Berufseinstieg

Basiswissen, Tipps und Trainingsbausteine für die ersten Jahre im Lehrerberuf, Böhmann/Hoffmann, Beltz Praxis, 2002, 119 Seiten.

Quasi eine Art Fortsetzung des Buches von Wilhelm Topsch stellt das Kursbuch von Marc Böhmann und Kirsten Hoffmann dar. Es wendet sich direkt an Lehrer in den ersten Berufsjahren. Auch hier wird Hintergrundwissen zur Lehrerrolle und zu den Handlungsfeldern des Berufseinstiegs angeboten. Vor allem versuchen die Autoren den enormen Druck von Referendaren zu nehmen, von Anfang an alles zu beherrschen. Dabei ist hervorzuheben, dass es zu jedem Kapitel aktuelle Literaturempfehlungen gibt, die es der Zielgruppe erleichtert Antworten auf ihre Fragen zu finden. Für jeden Anfänger von Vorteil werden die Kopiervorlagen zum

Handlungsfeld Unterrichten und Erziehen, Elternarbeit, Kooperation im Kollegium und mit außerschulischen Partnern und last but not least mit Belastung umgehen, sein. Dieses Buch wird auch Studierenden helfen ihren Weg in den Schulpraktischen Studien zu finden. Das „Lebenslange Lernen“ beginnt nicht erst im Studium und hört auch nicht nach dem Referendariat auf. Viele Themen, die für einen gelungen Berufseinstieg nötig wären, können in der Universität nicht vermittelt werden, deshalb ist diese Buch auch besonders Ausbildern in der 2. Phase zu empfehlen. Ggf. können so Defizite erkannt und in EG-Seminaren aufgegriffen werden. Interessierte Studenten können bereits im Vorfeld erkannte Mängel der Ausbildung in der vorlesungsfreien Zeit gezielt mit Hilfe des Buchs aufarbeiten.



Anfänge Lust und Frust junger Lehrer

Ursula Drews
Cornelsen Verlag
Scriptor, 2002
160 Seiten, illustriert.

Die Erziehungswissenschaftlerin Ursula Drews hinterfragt weit verbreitete Vorstellungen über den pädagogischen Berufsalltag und gibt Lösungsvorschläge für Probleme, die jungen Lehrern zu schaffen machen. Themen sind u. a. Zeiteinteilung, Disziplin in der Klasse, Umgang mit (älteren) Kollegen und Wirkung auf die Schüler. Neben Problembewältigungsstrategien werden aber auch die vielen Freuden des Lehreralltags gezeigt, die viel zu oft durch den hohen Erwartungsdruck übersehen werden. Ein humorvoller Schreibstil und Illustrationen des Zeichners Manfred Bofinger sorgen für Lesevergnügen. So ist **Anfänge. Lust und Frust junger Lehrer** vor allem ein Mutmacher für alle Lehramtsstudenten, deren Engagement und moderne Ausbildung gerade nach PISA dringend gebraucht werden. Diese Hinweise helfen Studierenden, sich über ihre Studien- und Berufswahl fundierte Gedanken

zu machen. Nach meist 13 Jahren passiver Schulerfahrung bietet dieses Buch die Möglichkeit, die schönen, aber auch anstrengenden Seiten des Lehrberufes frühzeitig kennen zu lernen. Die Autorin ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Potsdam.



Lertraining in der Schule

Voraussetzungen, Erfahrungen, Beispiele.

Regula Schröder-Naef

Beltz Praxis, 2002, 176 Seiten

Regula Schröder-Naef stellt neue Erkenntnisse und für das Lertraining relevante Forschungsergebnisse u.a. zur Lernpsychologie, zu Lernbiographien, zur Hirnforschung, Lernmotivation und zum Informationsmanagement in allgemein verständlicher Form dar. Das Buch ist gut für Studierende und Referendare geeignet, sich mit den oben genannten Themen zu befassen. Die Ausführungen sind in drei Bereiche gegliedert:

1. Es fasst das Grundwissen sowie neue und für das Lertraining relevante Forschungsergebnisse zusammen.
 2. Es stellt unterschiedliche Vorgehensweisen und praktische Erfahrungen von Schulen unterschiedlicher Stufen bei der Einführung von Lernstrategien, Trainings und bei der Durchführung entsprechender Projekte oder Kurse dar.
 3. Es enthält Anregungen in Form von Unterrichtsbeispielen, Lerntipps zu den verschiedenen Bereichen, Materialien und Checklisten.
- Die Struktur des Buches erlaubt es, gezielt einzelne Beiträge mit Gewinn und umsetzungsbezogen zu lesen. Fazit: Für alle Ausbildungsphasen in der Lehrerausbildung gut geeignet.



Einführung in die Schulpädagogik

Hanna Kiper, Hilbert Meyer, Wilhelm Topf

Cornelsen Verlag

Scriptor, 2002

208 Seiten, mit Abbildungen.

Lehramtsstudenten aller Schulformen und Fächer erhalten hier einen grundlegenden Einblick in schulpädagogische Fragen, Überlegungen und Begriffe.

Als Orientierungshilfe im Studium sowie zur Vorbereitung auf Schulpraktische Studien oder Pädagogikprüfungen bietet das Buch Lehramtsstudenten eine nützliche Grundlage für ihre Ausbildung. Dabei geht es u.a. um Modelle der Didaktik, Unterrichtsanalysen und -planung, Unterrichtsmethoden, das Leiten einer Klasse, der Medieneinsatz in der Schule sowie um Kriterien der Leistungsmessung und -beurteilung. Referendare und Lehrkräfte im Schuldienst, die ihr Wissen auffrischen und auf einen aktuellen Stand bringen wollen, werden hier ebenfalls fündig.

Andreas Hänssig, OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien

Internetseiten der Wissenschaftlichen Kommission des Landes Niedersachsen

Hier können unter anderem der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen sowie der Abschlussbericht des Forschungsevaluationsverfahrens in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung heruntergeladen werden (pdf-Format)

<http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/material.htm>

Andreas Hänssig, OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien



**Computer, Internet
& Co im Politik-
und Sozialkunde-
Unterricht**
Peter Kührt
Cornelsen Verlag
Scriptor 2002
240 Seiten

Mit dem Band „Computer, Internet & Co im Politik- und Sozialkunde-Unterricht“ startet der Cornelsen Verlag Scriptor eine neue Praxisratgeber-Reihe, die Lehrer beim Einsatz neuer Medien im Fachunterricht unterstützen soll.

Der vorliegende Band für den Politik- und Sozialkundeunterricht stellt u. a. Projekte zu den Themen staatliche Institutionen, politische Willensbildung, Recht und Unrecht, Deutschland und seine Geschichte sowie Europa und die Wirtschaft vor, die sich einfach in den Unterricht integrieren lassen. Ein knapper einleitender Abschnitt setzt sich mit den Themen technische Rahmenbedingungen, Internet und Schulentwicklung sowie der Vorbereitung des Interneteinsatzes im Unterricht auseinander. Zu knapp, muss man leider sagen. Wichtige Aspekte wie die technischen Voraussetzungen werden entweder nur so knapp angerissen, dass sie für den Laien verwirrend, für den Spezialisten hingegen zu oberflächlich, in beiden Fällen jedoch unbefriedigend sind. Oder sie bleiben wie die für die Unterrichtspraxis in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzenden juristischen Aspekte im Umgang mit dem Internet (z.B. Aufsichtspflicht oder Copyright) gänzlich ausgeblendet.

Die Unterrichtsvorschläge des Autors beschränken sich zumeist auf das Sammeln von Informationen (auf vorgegebenen Webseiten!) und die Präsentation derselben mithilfe des Computers. Der entscheidende Schritt, die Reflexion und Kritik, dessen was man gefunden hat fehlt.

Angesichts der Vielzahl, aber auch der Kurzlebigkeit von Internetadressen ist das Verfassen von Linksammlungen grundsätzlich ein durchaus fragwürdiges Unterfangen. So lieferte bereits eine kurze Stichprobe das Ergebnis: „Seite nicht erreichbar“. Als äußerst ermüdend erweist sich auch das mühevoll Abtippen der Links – insbesondere im Falle der zahlreiche Sonderzeichen beinhaltenden dynamischen Links. Hier hätte sich empfohlen eine CD-ROM beizulegen, deren Datenbestand durch Internetupdates regelmäßig aktualisiert werden könnte. Hier scheint man selbst noch nicht die spezifischen Probleme des Neuen Mediums Internet durchdrungen und über adäquate Publikationsformen nachgedacht zu haben.

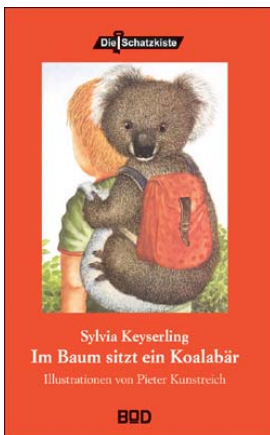
Enttäuschend auch die Selbstbeschränkung des Buches auf die Nutzung des Internets zu Unterrichtszwecken, lautet der Titel doch umfassender und viel versprechend „Computer, Internet & Co. im Politik und Sozialkundeunterricht“. Keine Erwähnung finden Computerprogramme die handlungsorientiertes, computergestütztes Lernen im Sozialkundeunterricht ermöglichen, wie bspw. das freiverfügbare GrafStatWin (<http://www.grafstat.de/>) oder computergestützte Planspiele und Simulationen wie Ökowi.

Mitunter fragt man sich, ob einzelne Textpassagen nachträglich vom Verlag eingefügt wurden. Den Hinweis auf die mögliche Nutzung von Verlagsangeboten im Internet für Unterrichtszwecke mit dem Hinweis auf Cornelsen zu garnieren mag noch angehen. Unentgegen jedoch die dazugehörige Fußnote: „*Cornelsen-teachweb ist eines der wenigen Verlagsangebote, die praxisnah angelegt sind und die man tatsächlich im Unterricht verwenden kann. Vgl. <http://www.cornelsen-teachweb.de/cgi/WebObjects/COL.woa>“.*

Alles in allem zeigt dieses Buch eher (unfreiwillig) auf, wo die Desiderata beim Einsatz neuer Medien im Fachunterricht liegen, als dass es in der Lage wäre diese einzulösen.

Frank Wellstein, Kontaktlehrer
Edith-Stein-Schule, Offenbach

Literaturtipps für den Deutschunterricht in der Grundschule



Im Baum sitzt ein Koalabär.

Sylvia Keyserling,
Illustration Pieter
Kunstreich, 2002
Schatzkiste, 116 S.

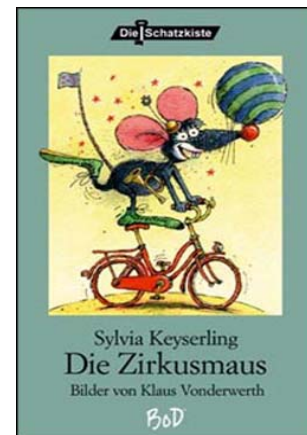
Junge Leser erfahren viel über die fast schon ausgestorbene Gattung der Koalas und über das ferne Land, in dem diese daheim sind. Diese liebenswürdige Tiergeschichte mit märchenhaften Zügen ist für Kinder ab acht Jahren geeignet, und lässt sie auch erfahren, was echte Tierliebe bedeutet.

Diese Ganzschrift ist nicht nur für Grundschulstudentinnen, sondern auch für Referendare optimal geeignet. Freude am Lesen bei Schülerinnen und Schülern zu wecken. Eine Leseprobe können Interessierte im Internet unter Neue Bücher als PDF-Datei finden: www.verlag-die-schatzkiste.de

Die Großen werden diese Geschichte sicher nicht glauben. Aber sie halten ja ohnehin die meisten Geschichten für erfunden. Auch, wenn sie wirklich wahr und geschehen sind. Koalas leben in Australien, werden Sie sagen, das weiß doch jedes Kind. Die reisen nicht. Schon gar nicht mit Rucksack. Sie würden bei uns nicht überleben können. Man weiß ja, wie empfindlich die sind: Nicht ganz das richtige Futter oder ein kleiner kühler Wind, und schon werden sie krank und sterben. Zum Ausreißen sind sie zudem viel zu langsam – und dann gleich eine Weltreise! Diese Paula, werden Sie sagen, hat einfach zu viel Fantasie. Aber Paulapaola weiß es besser. Schließlich hat sie den kleinen Beutelbären im Kastanienbaum gefunden, hier in der Stadt.

Die Zirkusmaus.

Sylvia Keyserling
Bilder von Klaus
Vonderwerth
Schatzkiste, 60 S.



Das Buch ist mit seiner knappen, klaren Sprache und vielen hübschen Federzeichnungen für Erstleser konzipiert. Gerade die Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren hören oft, dass sie zu klein seien, um dies oder jenes tun zu dürfen. Sie können sich leicht in die kleine Maus hineinversetzen und werden die Geschichte mit Spannung bis zum überraschenden Schluss verfolgen. „Die kleine Maus“ hat sich viel vorgenommen: Sie war im Zirkus und möchte nun selbst dort auftreten. Einige Kunststücke – auf ihrem kleinen Fahrrad freihändig rückwärts fahren, Handstand und Schwanzstand – beherrscht sie schon. Aber der Zirkusdirektor muss sie enttäuschen: Das Publikum kann sie gar nicht sehen, weil sie so klein ist. Die Zirkusmaus lässt sich nicht entmutigen und kämpft beharrlich für ihren Auftritt. Das Buch knüpft an die Erfahrungswelt der Grundschüler an und bietet Lehrkräften eine sehr gute Chance, schon sehr früh Kindern das Lesen näher zu bringen.

Der Verlag „Die Schatzkiste“ wurde im Frühjahr 2001 in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise als Books on Demand-Verlag gegründet (www.boedecker-kreis.de/). Neben neuen Büchern deutscher Jugend- und Kinderbuchautoren erscheinen Nachdrucke erfolgreicher Jugend- und Kinderbücher der Gegenwart, alle in neuer Rechtschreibung gesetzt.

Andreas Hänssig OStR i.H.
Büro für Schulpraktische Studien

„Lehramtsstudenten stellen eine Belastung dar“ Professoren haben keine Lust auf Lehrämter!? „Weg vom Hausfrauen-Image und her mit einer Reform der Lehrerausbildung!“

Regine Göbel (Lehramtsstudentin)

Pisa-Schock. Deutschland landet im internationalen Bildungs-Ranking auf dem vorletzten Platz. Eine Schmach sei das. Wie wild wurde in den vergangenen Monaten darüber diskutiert, was sich an unserem Bildungs-System alles ändern müsse, wie das Niveau gehoben und die Schüler „schlauer“ gemacht werden könnten. Schnelle Lösungen müssten her.

Rasches Handeln ist in der Tat gefragt, aber vor allem an der richtigen Stelle. Denn das Übel fängt schon weit vor der Schule an: In der Lehrerausbildung und zwar von der Grundschule an.

Vergegenwärtigt man sich die Situation der Lehramtsstudenten in Frankfurt aber auch an anderen Universitäten einmal, verwundert einen der Pisa-Bericht nicht. Denn die Situation ist katastrophal. Und verantwortlich dafür sind nicht nur die Universitäten, sondern insbesondere die Struktur der Lehrerausbildung und das Image des Berufsstandes.

Wie alle Studenten, müssen auch die Lehramtsstudenten mit total überfüllten Seminaren und zu wenigen Angeboten hadern. Doch die zukünftige Lehrergeneration trifft es am härtesten. Das L1-Studium beispielsweise, also Lehramt für Grundschulen, ist auf sechs Semester ausgelegt. Neben den Haupt- und Nebenfächern, die auf das jeweilige Fach bezogen wissenschaftlich und didaktisch absolviert werden müssen, gibt es noch verschiedene andere verpflichtende Kurse. Politologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Nicht zu vergessen die Allgemeine Didaktik, die auch noch dazu kommt. Die Studienordnung ist so eng ausgelegt, dass viele Kurse notwendig sind, um weiter studieren zu können.

Doch leider ist nicht allen Professoren diese Notwendigkeit bewusst. In Frankfurt scheint es mittlerweile beinahe gute Sitte zu sein, die

Lehramtsstudenten als erstes aus den überfüllten Seminaren heraus zu komplementieren. Und das nicht immer auf eine freundliche Art und Weise.

Das wirft Fragen auf. Zum Beispiel die, ob es überhaupt einen Studiengang gibt, der nur auf Lehrämter ausgelegt ist. Und wer sich stattdessen um die Anliegen der Lehrämter kümmert.

Verübeln kann man die Reaktion einzelner Hochschullehrer auf die Lehramtsstudierenden jedoch eigentlich nicht, spiegelt sie doch bloß auf wunderbar plumpe und direkte Art und Weise das schlechte Image der Grundschullehrer wider. Und daran krankt es vor allem. Denn im Prinzip hat der Grundschullehrer die Basis für die weitere Bildung zu legen, der Wissensdurst der Schüler muss in der Grundschule angeregt werden und der Spaß an der Schule aufrechterhalten werden. Darüber hinaus müssen Grundschullehrer mehr als andere auch erzieherisch arbeiten. Ein verantwortungsvolle Aufgabe also. Doch das Bild der Grundschullehrerin ist ein anderes. Es ist das einer mütterlichen Hausfrau, die um neun kommt und um zwölf nachdem sie mit den Kindern etwas gemalt hat wieder nach Hause geht. Problematisch wird das Ganze dann dadurch, dass viele bevor sie anfangen zu studieren tatsächlich von diesem Bild des Grundschullehrers ausgehen.

Deshalb bin ich erstens dafür, das Image des Grundschullehrers aufzupolieren, aber nicht mit Moralin gesäuerten Worten, sondern mit Taten. Zum Beispiel: Die Anforderungen an Grundschullehrer mit verpflichtenden Weiterbildungen und einer vorgeschriebenen Anzahl an Arbeitsgruppen, was vor allem in Ganztagschulen von Bedeutung sein wird, zu erhöhen. Das wiederum müsste aber auch eine andere Art der Beförderung generell nach sich ziehen. Denn es kann nicht sein, dass ein Lehrer erst befördert wird, wenn er eine vorge-

schriebene Zeit unterrichtet. Sinnvoller wäre es zu fragen, was hat er schon geleistet und wie engagiert ist er. Es muss also ein Leistungskriterium in die Beurteilung eingebaut werden. Radikal aber sicherlich auch wirksam wäre die Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer. Das alles sind drastische Maßnahmen, aber vor allem das Grundschullehramt muss weg vom Image der Halbtags-Mutter.

Zweitens bin ich dafür, die Struktur der Lehrer-Ausbildung zu reformieren. So ist es beispielsweise sinnvoll, dass vor dem Antritt eines Studiums ein verpflichtendes Praktikum absolviert werden muss, um schon da erste Einblicke in den Arbeitsalltag zu bekommen und vielleicht somit auf natürliche Weise auch die Zahl der Lehramtsstudenten zu begrenzen. Weiterhin ist es sinnvoll, die Regel-

studienzeit auf acht Semester zu erhöhen, weil mit der momentanen Regelung die Lehrerausbildung eher zu eifrigen Scheinejagd statt zur qualitativen Ausbildung wird.

Da das alles aber insbesondere politische Entscheidungen sind, ist es wichtig, dass Studenten, aber vor allem auch Lehramtsstudenten eine bessere Lobbyarbeit entwickeln. Denn gerade jetzt, wo durch die Pisa-Studie das Bildungssystem auf der Agenda steht, ist es erforderlich, den Einfluss geltend zu machen und auf grundlegende Fehlentwicklungen vor allem in der Lehrerausbildung aufmerksam zu machen. Ansonsten bleiben nicht nur die Schüler Vorletzter bei der nächsten Pisa-Studie sondern vor allem auch die Lehrer.

Zur Studiensituation in den Lehramtsstudiengängen¹²

Stephen Tepperis (Lehramtsstudent)

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Student an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Dort studiere ich das Lehramt am Gymnasium in den Fächern Englisch und Deutsch.

Aufgrund der von Semester zu Semester immer schlechter werdenden Verhältnisse an der Universität, reiche ich hiermit meine begründete Beschwerde ein, da ich das Gefühl habe, dass die Problematik der Lehrämter entweder nicht zu ihnen durchdringt oder nicht ausreichendes Gehör findet und erwarte Ihre entsprechende Stellungnahme hierzu.

Vorwegnehmen möchte ich, dass ich hier verzichte, auf die Qualität der Seminare und Vorlesungen, die Lehrmittelfreiheit, den Mangel an Lehrenden und Materialien usw. einzugehen. Ich muss davon ausgehen, dass Sie im Rahmen und nach der PISA-Studie andauernd darauf angesprochen werden. Mir geht es im Nachfolgenden viel mehr darum, aus der ohnehin schon schlechten Situation, das Beste

zu machen. Denn wenn ich befreundeten Lehrerinnen und Lehrern mein Weh klage, höre ich nur, dass die Probleme und Unzulänglichkeiten schon vor 20 und 30 Jahren an der Goethe-Universität genauso waren.

Das Wintersemester zeigt sich mal wieder als Meilenstein der Mangelhaftigkeit:

- Kurse fallen ersatzlos aus
- Lehrende konzipieren Seminare für eine maximale Teilnehmerzahl von 40 Personen -> im Vergleich zur Studentenzahl (die dringend Scheine in den Kursen brauchen) lächerlich, weil realitätsfremd
- die Kommentierten Vorlesungsverzeichnisse (KVV) sind in der Qualität ungenügend:
 - es fehlen überwiegend die Raumangaben
 - die vorhandenen Raumangaben sind überwiegend falsch
 - Raumänderungen werden im Internet wieder geändert
- die Inhalte und Organisation der Seminare werden falsch oder unvollständig angege-

¹² Offener Brief (von der Redaktion leicht gekürzt).

ben – so macht es etwa schon etwas aus, wenn

- aus einem normalen Seminar auf einmal ein Blockseminar wird
- Hospitationen (vor allem während der Vorlesungszeit) anfallen
- keine Scheinerwerbmöglichkeit für den kompletten Kurs besteht, sondern nur für eine kleine, dem Gesamtkurs gegenüber unverhältnismäßige, Personenanzahl (z.B. 12)
- Blockseminare 40 € pro Tag kosten sollen
- Tutorien obligatorisch sind
- Themen nicht behandelt oder zusätzlich behandelt werden
- Scheinerwerbsmodalitäten zur ersten Sitzung geändert werden.

Es ist völlig unsinnig, dass die Studierenden erst in der ersten Sitzung über den eigentlichen Kursinhalt, die -Form und den -Ablauf, sowie den Scheinerwerb informiert werden – vor allem, wenn sich die Angaben des KVV nicht mit den Ausführungen der Lehrenden decken. Eine Verbindlichkeit oder Pflichtbewusstsein in dieser Hinsicht bei den Lehrenden ist nicht festzustellen. Es scheint fast so, als würden die Rahmenbedingungen für die Kurse mit Drücken der Türklinke beschlossen – man schiebt es dann auf das allgemeine Chaos an der Universität und trägt gleichzeitig dazu bei.

Ein Sekretariat war am ersten Semestertag ab 13 Uhr geschlossen -> unangebrachter geht's nicht.

Im Allgemeinen ist noch zu kritisieren:

Nicht alle Lehrende sind per eMail zu erreichen. Manche lehnen die Nutzung Ihrer bestehenden eMail-Accounts ab.

Die eMail ist jedoch zum perfekten Kontaktweg geworden – zeit- und ortsungebunden können Studierende, Lehrende, Sekretariate usw. miteinander kommunizieren. Dieses hilft besonders auswärtigen Studierenden, die für jede Frage, die sie an diejenigen Lehrenden ohne eMail-Anschluss richten wollen, extra an die Universität zitiert werden – per Telefon

funktioniert die Verständigung allemal nicht so gut wie auf dem elektronischen Postwege.

Allgemein sind Kurse, die für maximal 20 oder 40 Personen ausgelegt sind, gegenüber der Anzahl an „scheine-brauchenden“ Studenten unrealistisch. Die Belegung der Seminare ist bereits jetzt schon meist verdoppelt oder verdreifacht – eine reale Scheinerwerbsmöglichkeit (z.B. auch durch Hilfswissenschaftler als Korrekturunterstützung) muss bestehen. Im Bereich Schriftspracherwerb werden zu wenige Kurse angeboten. Es sollte jedem Studenten möglich sein, Hausarbeiten für die benötigten Kurse schreiben zu können, um die wichtigen Scheine zum Weiterkommen im Studium zu erlangen.

Dem ohnehin großen Ärger zum Trotz bekommt man generell keine plausible Erklärung, weshalb die Lehrenden falsche Angaben im KVV machen. Ein Fehlereingeständnis oder Entgegenkommen wäre hier zumindest angebracht und besänftigend.

Sie werden bemerkt haben, dass ich mir mit diesem Schreiben durchaus Arbeit und Mühe gemacht habe. Daher erlaube ich mir noch eine weitere mir persönlich sehr wichtige Misere an der Uni anzusprechen:

Das durchweg missachtete Rauchverbot, bzw. die massive Verschmutzung der Universität durch Asche und Zigarettenstummel.

Ich finde, dass es keiner Reinigungskraft zuzumuten ist

- Teller, Tassen und Gläser mit Asche und Zigarettenstummeln zur Reinigung entgegenzunehmen (regelmäßig im Casino (Mensa IG Farben Haus))
- hinter Studierenden her zu kehren, die die Flure und Räume der Universität mit Asche und Stummeln verdrecken
- Toiletten, sowie Toiletteninventar und Waschbecken von Asche und Stummeln zu reinigen.

In Räumen, in denen Speisen und Getränke zu sich genommen werden, sollte generell ein Rauchverbot ausgesprochen werden.

Die Stadt Frankfurt hat Bußgelder für Zigarettenstummel erhoben – der Hauptbahnhof ist rauchfrei – warum nicht auch die Universität.

Ich finde, dass das Rauchverbot ausgedehnt und massivst ausgeschildert werden sollte. Ein sporadisches Rauchverbot wie derzeit im Casino (IG Farbenhaus) ist Humbug und läßt nur zur Missachtung aus angeblichen Nichtwissen ein. Die Einführung von Rauchzonen außerhalb der Nichtraucherbereiche mit entsprechenden Aschern halte ich für äußerst sinnvoll. Das bedeutet ja nicht, dass Rauchzonen nicht auch gemütlich und ansprechend gestaltet werden können.

Lösungsansätze:

Das Kommentierte Vorlesungsverzeichnis sollte verbindlich, vollständig und informativ sein. So stelle ich mir eine einheitliche Tabelle vor, die generell dem ausführlichen, verbindlichen Info-Text vorausgeht und über die Randdaten der Veranstaltung informiert, wie es folgende Daten sind:

- Ort und Zeit
- Art der Veranstaltung
- Kosten
- Arten der Scheinerwerbsmöglichkeit / Art der Scheine
- Tutorien (Teilnahme freiwillig/Pflicht)
- Anmelde- / Anmeldeanfang/-schluss
- Teilnehmerzahlbegrenzung
- Sprechstunde des Lehrenden
- eMail

Würde man die Seminarräume (vor allem im Westend) ringsum an den Wänden mit angeschraubten Klappsitzen ausstatten, würde man auf einfache Art und Weise mehr Studenten in die kleinen Räume bekommen.

Pfand-Schließfächer (keine Tageschließfächer) würden den studentischen Alltag in

meinen Augen ebenfalls entlasten – so müsste ich zumindest nicht ständig alle Bücher, meine Jacke usw. mit mir rumschleppen, die bei den engen Verhältnissen in den Kursen ohnehin stören. Ich denke, dass auch andere Studierende dabei einen Vorteil hätten.

Im Wesentlichen richtet sich meine Verärgerung und mein Unmut gegen die chaotische Organisation und Desinformation der einzelnen Institute und Lehrenden, sowie deren Mitarbeiter. Als positiv zu bewerten ist, dass sich das Internetangebot vermehrt – jedoch reicht es bei weitem nicht aus. Einzelne Organisations-Schritte und Abfragen könnten über das Internet wesentlich für beide Seiten vereinfacht werden.

Das Kommunikationsmittel und Informationsverbreitungsmittel e-Mail sollte in meinen Augen von den einzelnen Instituten und Lehrenden für eine Verbesserung des Informationsaustausches zunehmend Verwendung finden.

Wenn ich durch dieses Schreiben einen Teil zur Verbesserung der Situation – vor allem für die Lehramter – herbeiführen konnte, würde mich dies freuen. Ihr ernsthaftes Bemühen in den angezeigten Bereichen wäre sehr wünschenswert.

In Erwartung Ihrer Stellungnahme verbleibe ich

mit freundlichen Grüßen

Stephen Tepperis

Examensfeier

Am 16. Dezember 2002 von 16.00-18.00 Uhr findet (in der Aula Hauptgebäude/Campus Bockenheim) die Examensfeier für die AbsolventInnen der Lehramtsstudiengänge in diesem Semester statt. Bitte sagen Sie diesen Termin allen AbsolventInnen weiter. Auch "NichtabsolventInnen" können gerne an der Feier teilnehmen. Die OrganisatorInnen

suchen noch dringend einen Absolventen bzw. eine Absolventin, die einige Worte an die Festgemeinde richtet. Bitte melden bei: l-netz@em.uni-frankfurt.de oder M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

Referendariatsinfoveranstaltung

Am 3. Februar 2003 von 16.00-18.00 Uhr in den Konferenzräumen 1+2 (Campus Bockenheim) findet eine Infoveranstaltung zum Referendariat statt.

Veranstalter sind die Zentrale Studienberatung und die GEW-Hessen.

Referieren werden Referendare, Studienseminarleiter u.a.
Themen: Bewerbung, Ablauf, Anforderungen usw.

Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

"Lehramtsarbeitsmarkt: Ministerin Karin Wolf kommt!"

Am 28. November um 16.30 Uhr (in der Aula Hauptgebäude/Campus Bockenheim) wird Frau Ministerin Karin Wolf unsere Universität besuchen, um die Lehramtsstudierenden über den Lehramts-Arbeitsmarkt zu informieren. Da mit ihr auch sehr hochrangige Mitarbeiter/innen des Kultusministerium anreisen, die auch viele neue und andere Zahlen präsentieren werden, als in der Prognose

(http://www.kultusministerium.hessen.de/downloads/progn_00.pdf) zu lesen sind, empfehle ich allen Lehramtsstudierenden an der Veranstaltung teilzunehmen.

Siehe auch die Pressemitteilung unten.

Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

Kultusministerin Karin Wolff wirbt für Einstieg in Lehramtsstudium

Pressemitteilung des Hessischen Kultusministeriums vom 4.11.2002

"Die hessische Kultusministerin Karin Wolff hat junge Leute dazu aufgefordert, Lehrer zu werden. "Vor allem an Beruflichen Schulen sowie Haupt- und Realschulen werden Lehrer zunehmend Mangelware. Vor allem die gegenwärtige Altersstruktur der Lehrkräfte führt dazu, dass der Beruf wieder attraktiver wird", sagte Wolff heute bei der Vereidigung von rund 60 Referendarinnen und Referendaren in Frankfurt-Höchst. "Wir haben zwar genügend Stellen, es fehlen aber

hier und da noch Menschen, die diese Stellen besetzen. Und deshalb suchen wir noch immer einige Lehrer und auch Referendare, die die richtigen Fächer studiert haben", erläuterte Wolff.

Lehrermangel werde auch in Zukunft nicht alle Fächer betreffen, so die Ministerin. An Haupt- und Realschullehrer werden kurzfristig vor allem die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Englisch und Musik gesucht. Mit diesen Mangelfächern besteht derzeit

auch für Personen mit gymnasialem Lehramt die Möglichkeit, sich für entsprechende Stellen im Haupt- und Realschullehramt zu bewerben. Außerdem können sich in den Mangelfächern auch Interessenten mit einem universitären Diplom für den Vorbereitungsdienst für das Haupt- und Realschullehramt bewerben.

Besonders gesucht im Lehramt an Beruflichen Schulen sind vor allem die Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik sowie das Fach Informatik in den Fachrichtungen Elektrotechnik (hardware) oder Wirtschaft & Verwaltung (software). "Weil sich zu wenige für diese Fachrichtungen im Lehramtstudium entscheiden, können sich derzeit auch Interessenten mit einem universitären Diplom für den Vorbereitungsdienst des Lehramtes an beruflichen Schulen bewerben", so Wolff. Die Stellen seien im Internet

(www.kultusministerium.hessen.de)

ausgeschrieben. In anderen beruflichen Fachrichtungen sei der Bedarf nicht so hoch, dennoch würden auch hier immer wieder Lehrkräfte gesucht.

Anders hingegen präsentiert sich die Situation im Grundschul- und Gymnasialbereich. Für das **Grundschullehramt** ist in Teilen bereits eine Überbelegung zu verzeichnen. Durch die hohe Zahl von Studienanfängern ist mit einer weiteren Verringerung der Einstellungschancen zu rechnen. Interessenten am Studium des Lehramtes an Grundschulen sollten möglichst von der oft gewählten Fächerkombination Deutsch/Sachunterricht absehen und prüfen, ob für sie auch die aussichtsreicheren Fächer Mathematik, Musik, Sport, Religion für sie in Frage kommen.

Auch im **Lehramt an Gymnasien** ist die Fächerwahl entscheidend: Nicht zu empfehlen ist derzeit ein Studium der Fächer Deutsch, Biologie, Sport, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Russisch und Philosophie. Deutlich besser sind die künftigen Einstellungschancen in den Fächern Physik, Mathematik, Chemie, Informatik, Musik und Kunst. "Ausgebildete Gymnasiallehrer können sich in fast allen Fächern mit guten Einstellungschancen auch im Bereich der Haupt- und Realschulen bewerben", erläutert

die Ministerin. "Physik- oder Mathematikstudenten, die heute noch einen Diplomabschluss als Ziel vor Augen haben, sollten sich überlegen, ob für sie nicht auch ein Umsatteln auf ein Lehramt eine gute Perspektive ist", gibt die Ministerin zu bedenken und empfiehlt allen potenziellen Lehramtskandidaten eine intensive und objektive Studienberatung. "Es hilft niemandem, wenn sich zwar zahlenmäßig viele für ein Lehramtsstudium begeistern können, sich die Fächerwahl aber in einigen Jahren als Fehlentscheidung entpuppt", so Wolff.

"Wie in der Medizin ist auch im Bildungssektor Vorbeugen besser als Heilen. Deshalb müssen wir jetzt junge Menschen zu einem Lehramtsstudium ermuntern, damit uns nicht in einigen Jahren eine fatale Lehrerrücke trifft", erklärte die Ministerin. Hessen habe nach Bayern bundesweit den zweithöchsten Zuwachs der Ausgaben für Bildung. "Diese Landesregierung hat seit 1999 nicht nur 2.900 neue Lehrerstellen geschaffen, sondern auch 1.600 neue Referendarstellen", so Wolff. Dank dieser "klugen Vorsorge" stünden in Hessen jetzt 4.825 Ausbildungsstellen für angehende Lehrkräfte zur Verfügung. Pro Jahr könnten so rund 2.400 Stellen zu den Einstellungsterminen 1. Mai und 1. November besetzt werden. "Wartezeiten bestehen nicht", sagte Wolff.

"Aus eigener Erfahrung als Lehrerin weiß ich selbst nur zu gut, dass der Beruf sehr erfüllend sein kann, weil man es gerade bei jüngeren Schülern mit wissensdurstigen, neugierigen und begeisterungsfähigen Menschen zu tun hat, die in ihrem Lehrer nicht nur einen reinen Wissensvermittler sehen, sondern vielmehr eine Bezugs- und vor allem Vertrauensperson", sagte Wolff. Die potenziellen Lehrer sollten jedoch nicht vergessen, dass das Lehrerein, entgegen einer weit verbreiteten Annahme, sehr viel fordere: "Neben fachlichem und pädagogischem Können bedarf es ständiger Fortbildung, Team- und Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Einsatzfreudigkeit, Geduld, Nervenstärke und - vor allem - unbändiger Energie."

FIEL (Frankfurter Interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge)

Prof. Dr. Hans-Peter Langfeldt und Dipl. Psych. Tanja Nieder

Was bedeutet „FIEL“?

FIEL steht für **F**rankfurter **I**nterne **E**valuation der **L**ehramtsstudiengänge und beschreibt ein universitätsumfassendes Evaluationsprojekt aller an der Lehrerausbildung beteiligten Fachbereiche.

• Ziele und Grundsätze

Im Studienjahr 2002/2003 werden die Lehramtsstudiengänge an der Johann Wolfgang Goethe-Universität intern evaluiert. Intern heißt zum einen, dass der technische Ablauf von Angehörigen dieser Universität organisiert und kontrolliert wird und zum anderen, dass Selbstberichte der zu evaluierenden Arbeitseinheiten in die Evaluation einbezogen werden.

Die Durchführung und der Ablauf der Evaluation orientieren sich dagegen konsequent an nationalen und internationalen Vorbildern der externen Evaluation durch eine Expertengruppe. Alle Fachbereiche, die Lehrer ausbilden, werden an dieser Evaluation beteiligt.

Die im Wintersemester 2002/2003 beginnende Evaluation der Lehramtsstudiengänge ist insbesondere an die Evaluationsrichtlinien der „Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (Zeva)“ angelehnt und verfolgt das Ziel, Stärken und Schwächen der Studienabläufe in den einzelnen Arbeitseinheiten zu identifizieren, Verantwortlichkeiten zu suchen und Empfehlungen für Verbesserungen zu erarbeiten.

Vorbilder, an denen sich FIEL orientiert, finden sich unter:

• www.zeva.uni-hannover.de

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZeVA); dort kann auch der Evaluationsbericht „Lehre und Studium in den Grundwissenschaften der

Lehramtsausbildung an den niedersächsischen Universitäten“ nachgelesen werden.

• www.wk.niedersachsen.de

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen; dort kann der Bericht „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung“ eingesehen werden.

Ab dem 01.11.2002 werden aktuelle Informationen zu FIEL und zum Verlauf der Evaluation unter www.uni-frankfurt.de/fb05/ifpp/langfeldt/fiel bereitgestellt. Diese Seite ist auch über die Homepage von Herrn Prof. Langfeldt erreichbar.

• Verantwortung

FIEL wird von einer „Lenkungsgruppe“ unter Vorsitz der Vizepräsidentin eingerichtet und kontrolliert. Sie beauftragt einen Technischen Leiter und ernennt in Absprache mit den Fachbereichen das externe Gutachtergremium.

• Lenkungsgruppe

Prof. Dr. Brita Rang (Vizepräsidentin)

Frau Heidemarie Barthold (Referentin für Lehre und Studium)

Dr. Edwin Keiner (Institut für allgemeine Erziehungswissenschaften)

Prof. Dr. Götz Krummheuer (Institut für Didaktik der Mathematik)

Prof. Dr. Hans-Peter Langfeldt (Institut für Pädagogische Psychologie)

Prof. Dr. Jakob Ossner (Institut für Deutsche Sprache und Literatur I)

- **Technische Leitung**

Prof. Dr. Hans-Peter Langfeldt,
Institut für Pädagogische Psychologie (HP
126)
Robert-Mayer-Strasse 5
60325 Frankfurt a.M.
Tel. (069)798-28461 /-22580
langfeldt@paed.psych.uni-frankfurt.de

Dipl. Psych. Tanja Nieder (Mitarbeiterin)
Institut für Pädagogische Psychologie (HP
126)
Robert-Mayer-Strasse 5
60325 Frankfurt a.M.
Tel. (069)79822028
nieder@paed.psych.uni-frankfurt.de

- **Gutachtergruppe**

Die Gruppe der externen Gutachterinnen und Gutachter wird aus acht Mitgliedern bestehen, die das Spektrum der zu evaluierenden Inhalte abdecken. Der/Die Vorsitzende und eine „Person des öffentlichen Lebens“ werden von der Hochschulleitung eingesetzt. Bei der Wahl der sechs Fachgutachter haben die beteiligten Fachbereiche ein Vorschlagsrecht.

Zusammensetzung der Gutachtergruppe:

- Vorsitzender/Vorsitzende: N.N. Pädagogik
- Person des öffentlichen Lebens: N.N.
- Fachgutachter/Fachgutachterinnen für:
 - Pädagogik: N.N.
 - Psychologie: N.N.
 - Gesellschaftswissenschaften (möglichst mit Akzent in Geschichte): N.N.
 - Didaktik der Naturwissenschaften (Biologie) und Mathematik: N.N.
 - Didaktik der Sprachen (Deutsch und Englisch): N.N.
 - Didaktik des Sports: N.N.

Die Gutachterinnen und Gutachter sollen für ihr Fachgebiet eine erkennbare Reputation aufweisen. Sie dürfen nicht aus Hessen oder Rheinland-Pfalz stammen und keine Arbeitsbeziehungen zur Universität Frankfurt unterhalten. Nach Möglichkeit

sollen dem Gremium ein oder zwei Gutachter/innen aus dem Ausland angehören.

- **Wer wird evaluiert?**

Im Rahmen von FIEL werden die

- Grundwissenschaften:
Erziehungswissenschaften
Gesellschaftswissenschaften
Psychologie
- die „pädagogischen Disziplinen“:
Heil- und Sonderpädagogik
Grundschulpädagogik
- sowie diejenigen Fächer und deren Didaktik, für die sich in den Lehramtsstudiengängen L1, L2 und L3 jeweils mindestens 100 Studierende eingeschrieben haben, evaluiert:
Deutsch
Englisch
Geschichte
Mathe
Biologie
Sport

- **Ablauf der Evaluation**

Die Evaluation ist als dreistufiges Verfahren konzipiert: 1. Erstellung je eines Selbstberichts durch die zu evaluierenden Arbeitseinheiten, 2. externe Evaluation durch ein Gutachtergremium und 3. Veröffentlichung eines Abschlussberichtes. Die Evaluation beginnt mit der Benennung von Gutachternvorschlägen durch die Fachbereiche.

1. Selbstberichte der Arbeitseinheiten

In Anlehnung an den zentralen Evaluationsfragenkatalog der ZEvA wird den jeweiligen Arbeitseinheiten ein Raster zur Beschreibung der Lehrerausbildung in ihrem Fachbereich ausgehändigt. Dieses Raster dient den Arbeitseinheiten als Gliederung für den von ihnen zu erstellenden Selbstbericht.

Zusätzlich werden Selbstberichte des Amtes für Lehrerausbildung, des Prüfungsamtes, der zentralen Studienberatung, des Praktikumsbüros sowie statistische Daten

vom Dezernat I (Abteilung für Lehr- und Studienangelegenheiten) eingeholt. Eine ersten Überblick über die Gliederung der Selbstberichte gibt folgende Auflistung:

1. Organisatorische Struktur und Entwicklung des Fachbereichs in Bezug auf die Lehrerausbildung
2. Beschreibung der Curricula in der Lehrerausbildung
3. Organisation von Lehre, Studium und Prüfungen in der Lehrerausbildung
4. Bewertung der Lehr- Studien-, Prüfungspraxis in der Lehrerausbildung
5. Beteiligung des Fachbereichs an der Weiterbildung
6. Ausstattung
7. Zusammenhang von Lehre und Forschung
8. Nachwuchsförderung
9. Zusammenfassung: Stärken und Schwächen-Profil

Die Selbstberichte sollten im Laufe des WS 02/03 verfasst werden und zu Semesterende für die Gutachter vorliegen. Mitglieder der Lenkungsgruppe sind von der Erstellung des Selbstberichtes auszuschließen.

Zusätzlich werden im Rahmen von FIEL während des WS 02/03 studentische Stichproben zufällig ausgewählter Veranstaltungen schriftlich befragt. Diese Befragung hat nicht zum Ziel, die Qualität einzelner Veranstaltungen und Lehrpersonen zu bewerten, sondern bezieht sich ausschließlich auf Kriterien der Studierbarkeit der Lehramtsstudiengänge an der Universität Frankfurt.

2. Externe Begutachtung durch Experten (Peer-Review)

Das Expertengremium wird sich während der vorlesungsfreien Zeit auf der Grundlage der Selbstberichte auf Begehungen vor Ort vorbereiten. Die vor Ort Besuche finden zu Beginn des Sommersemesters 2003 statt.

Das Ziel des Peer-Reviews besteht darin, die Arbeitseinheiten im Rahmen von Gesprächen bei Sicherung und Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium zu unterstützen und auf Stärken und Schwächen der Lehrerausbildung im jeweiligen Fachbereich aufmerksam zu machen. Die Aussagen werden sich prinzipiell auf alle Ebenen der Verantwortung beziehen (Arbeitseinheiten – Fachbereiche – Hochschulleitung – Ministerien).

Die externen Gutachter führen Gespräche mit Angehörigen aller Statusgruppen:

1. Hochschulleitung, Dekane/innen, Mitglieder der Arbeitseinheiten, Institutsleitungen
2. Professorinnen und Professoren
3. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
4. Studierende unterschiedlicher Studienphasen
5. Vertreter der Lehr- und Studienkommissionen
6. Vertreter der Studienberatung
7. Frauenbeauftragte

Auf der Basis von Selbstbericht, vor Ort Begutachtung und Gesprächsrunden verfassen die Gutachter einen *vorläufigen* Evaluationsbericht, der in einem ersten Schritt zum Ende des Sommersemesters zur Korrektur etwaiger sachlicher Fehler an die jeweiligen Arbeitseinheiten zurückgeleitet wird.

3. Abschlussbericht

Die Umsetzung der Evaluationsergebnisse beginnt mit der inhaltlichen Auseinandersetzung der Fachbereiche mit den Empfehlungen der externen Gutachter. Die Fachbereiche nehmen zu den Gutachterempfehlungen schriftlich Stellung und entwickeln einen Maßnahmenkatalog zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium.

Nach Abstimmung mit der Gutachtergruppe sorgt die Technische Leitung für die Veröffentlichung des zusammenfassenden Abschlussberichts, der die endgültigen Empfehlungen der Gutachter und Stellungnahmen der Fachbereiche enthält.

Vorläufiger Zeit- und Arbeitsplan

Beginn WS 2002/03	Benennung von Ansprechpartnern für die Technische Leitung durch die zu evaluierenden Arbeitseinheiten bis zum 15.11.2002 Vorschläge der Fachbereiche zur Besetzung der Gutachtergruppe bis zum 01.12.2002
Verlauf des WS 2002/03	Erstellung der Selbstberichte Erstellung der zusätzlichen Selbstberichte (Amt für Lehrerausbildung, Praktikumsbüro, zentrale Studienberatung, Dezernat I) Schriftliche Befragung von Studierenden durch die Technische Leitung (Januar 2003)
Ende WS 2002/03	Abgabe der Selbstberichte bis zum 28.03.2003
Vorlesungsfreie Zeit	Vorbereitung der Gutachter auf Grundlage der Selbstberichte
Beginn SS 2003	vor Ort Begutachtung durch die externen Gutachter und Gespräche mit Angehörigen aller Statusgruppen
Vorlesungsfreie Zeit	Erstellung des vorläufigen Evaluationsberichts durch die Gutachter <i>Stellungnahmen der Arbeitseinheiten zur Korrektur sachlicher Fehler</i>
Beginn WS 2003/04	<i>Schriftliche Stellungnahme der Fachbereiche zum Evaluationsbericht; Entwicklung eines Maßnahmenkatalogs</i>
Ende WS 2003/04	Veröffentlichung des endgültigen Evaluationsberichts mit Stellungnahmen der Fachbereiche und Maßnahmenprogramm

Der Ombudsmann für Studierende

Mit der Einrichtung der Funktion eines 'Ombudsmanns' setzt die Goethe-Universität bundesweit Maßstäbe. Bislang gibt es eine solche Einrichtung an größeren Universitäten nicht. Sinn der Einrichtung ist es, eine Anlaufstelle für Beschwerden und Vorschläge von Studierenden anzubieten; Der langjährige Vizepräsident der Goethe-Universität, Prof. Christian Winter wurde einstimmig durch den Senat in das neue Amt gewählt. Er übernehme die Aufgabe sehr gerne und wolle sich aktiv für die Interessen der Studierenden einsetzen, so Winter. Aufgabe des Ombudsmannes ist es, Ansprechpartner für die Studierenden zu sein. Er soll (auch anonyme) Kritik und Beschwerden von Studierenden ebenso aufnehmen wie Verbesserungsvorschläge und sie an die zuständigen Mitglieder der Universität weiterleiten. Schließlich wird er

die aus seiner Funktion erworbenen Erfahrungen und Anregungen in die universitäre Diskussion zur Verbesserung der Lehre einbringen.

Anschrift:

Prof. Dr. Christian Winter
Ombudsmann für Studierende
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Senckenberganlage 31
Juridicum, 10. Stock, Zi.1009
60325 Frankfurt/Main
Tel. : +49 69 798-23350
E-Mail: ombudsmann@uni-frankfurt.de
<http://www.uni-frankfurt.de/ombudsmann/start.htm>

Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

Mailinglisten im Lehramtsbereich

Für die Lehramtsstudierenden sind Mailinglisten eingerichtet. Für jede Lehramtsstufe gibt es eine Liste. Es gibt auch übergeordnete Mailadressen, die die jeweils untergeordneten Adressen mit einschließen.

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 Mail an: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

mit Angabe der **Lehramtsstufe** und dem Hinweis Mailingliste.

Untenstehende Mail-Adressen können für den Informationsaustausch genutzt werden.

Adressen:

- Lehramt-alle@em.uni-frankfurt.de
 - L1-L5-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L1-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L2-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L3-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L5-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L-Fachbereiche@em.uni-frankfurt.de
 - L-Ehemalige@em.uni-frankfurt.de
 - L-Sonstige@em.uni-frankfurt.de

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Studienordnungen jetzt unter <http://www.uni-frankfurt.de/zsb/download/>

Auf der oben genannten Webseite hat die Zentrale Studienberatung die Original-Studienordnungen 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

Die Studienordnungen sollten in den jeweiligen Instituten kurz nach der Veröffentlichung möglichst im Originalnachdruck aus dem Staatsanzeiger für die Studierenden erhältlich sein. 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

Lehramtsorientierungs- woche im SoSe 2003

Im Sommersemester wird es wieder eine Lehramtsorientierungswoche für die Studienanfänger/innen geben.

Studierende, die die Gruppen der ZSB als TutorInnen leiten wollen, können sich bei der Zentralen Studienberatung bewerben. (Adresse siehe Impressum).

Termine der Woche:

Montag, der 14.04.2003

08.30 – 09.15 Uhr Begrüßung
09.30 – 12.30 Uhr Gruppen ZSB L1-L5
13.30 – 15.00 Uhr L1 AGD
15.00 – 16.30 Uhr L1 Sachunterricht

Dienstag, der 15.04.2003

08.30 – 15.00 Uhr Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

Mittwoch, der 16.04.2003

09.00 – 16.30 Uhr Infomarkt der StudienfachberaterInnen

Donnerstag, der 17.04.2003

09.30 – 12.30 Uhr Gruppen ZSB L1/L2/L3

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

Die nächsten Treffen in Raum C 110 finden am

Donnerstag, den 21.11.2002

und am

Donnerstag, den 05.12.2002

statt.

Michael Riedel

L-Netz

Impressum:

Herausgeber: Zentrale Studienberatung der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Redaktion: 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

e-mail: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

tel.: 069/798-23937; fax.: 069/798-23983

Beiträge bitte per Mail oder Diskette.

Redaktionsschluss für L-news Nr. 19:

20. Januar 2003

Ausgabestellen für L-news:

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

2. Sozialzentrum/Neue Mensa, EG, links neben dem Studentensekretariat,

3. Im Didaktischen Zentrum, Turm, 1. OG, vor Zi. 128

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

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

www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news

Links zur Lehrerbildung

Internetseiten der Wissenschaftlichen Kommission des Landes Niedersachsen

Hier können unter anderem der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen sowie der Abschlussbericht des Forschungsevaluationsverfahrens in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung heruntergeladen werden (pdf-Format)

<http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/material.htm>

Startklar für OLYMPJA!

Unterlagen für Lehrkräfte

Zum Schuljahresbeginn 2002/2003 haben alle Schulen in Hessen und der Region kostenlose Unterrichtsmaterialien zur Bewerbung von Frankfurt RheinMain um die Ausrichtung der Olympischen Spiele 2012 erhalten.



Zu den 16-seitigen farbigen Magazinen für Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulstufe erhalten die Lehrkräfte 8-seitige Unterrichtshilfen mit didaktischen Hinweisen, Tipps für eine "bewegte" Elternarbeit und zahlreichen Handlungsanregungen. Die Materialien wurden von der Frankfurt RheinMain 2012 GmbH in Kooperation mit dem hessischen Kultusministerium und dem Bildungsministerium Rheinland-Pfalz herausgegeben. Im Internet können die Unterrichtshilfen heruntergeladen werden (pdf-Format).

www.wir-sind-dabei-2012.de/

Unterlagen für Lehrkräfte

Stiftung Lesen

Die Stiftung Lesen ist eine Ideenwerkstatt für alle, die Spaß am Lesen vermitteln wollen. Seit 1988 entwickelt sie zahlreiche Projekte, um das Lesen in der Medienkultur zu stärken. Unter dem Stichwort „Lehrerservice“ gibt es Anregungen für den Unterricht, die zum Beispiel Kinofilme aufgreifen, aktuell "Minority Report"

Der Film basiert auf der gleichnamigen Erzählung von Philip K. Dicks, einem der bekanntesten Science-Fiction-Autoren. Der im Jahr 2054 spielende Action-Thriller rund um die Themen Justiz und Rechtsprechung, Schuld und Moral wurde von Steven Spielberg in Szene gesetzt.



10.000 weiterführende Schulen und 5.000 Mitglieder des Ideenforums Schule werden die für die Klassen 10 bis 13 konzipierte Unterrichtsbroschüre zum Film erhalten. Partner der Kampagne ist die Twentieth Century Fox. Versand der Unterrichtsbroschüre: September 2002.

Das Angebot von Stiftung Lesen für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten. ist nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch etwa in den Fächern Englisch, Sozialkunde, Biologie und Geschichte, aber auch Wirtschaft und Physik zu kreativen Projekten im Unterricht rund um das Thema Lesen geeignet.

Auf der Homepage von Stiftung Lesen können sich interessierte Leser informieren.

www.stiftunglesen.de

Andreas Hänssig OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien