

L-news Nr.27

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Zeitung für Lehramtsstudierende

1. Juni 2007

The Shift from Teaching to Learning –

Portfolio in den Schulpraktischen Studien (SpS)

Portfolio in der Lehrerbildung

Reflexion eines Unterrichtsversuches

Für Philosophie würde ich mir auch ein LAPP wünschen

Portfolio als Chance begreifen

Das Pilotprojekt „Bilingual-Praktikum (Englisch)“

Sps an bilingualen Schulen (Französisch)

Möglichkeiten des Blended Learning in SpS

Gründungstagung der Didaktik der Biowissenschaften

Hominids-for-Schools-Projekt

Praxisworkshop DNA Extraktion & DNA Färbung

Die universitäre Lernkultur von morgen

Neuerscheinungen in der Lehrerbildung

Das Cornelia Goethe Centrum feiert 10-jähriges Jubiläum

Förderprogramm für Lehramtsstudierende

Impressum

Schulpraktische Studien: Anmeldung für Herbst 2008 22. bis 26. Oktober 2007

The Shift from Teaching to Learning – Konsequenzen für die Lehrerbildung?

Andreas Hänssig

Redaktion *L-news*

Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf deutsche Universitäten machen nicht vor strukturellen Veränderungen halt. Die Bedeutung der Standards und Kompetenzen, die nach dem Studium nachgewiesen werden sollen, erfordern einen Paradigmenwechsel in der universitären Lehre. Die veränderten Organisationsstrukturen sind weit fortgeschritten. Die hessische Lehrerbildung weist eine modulare Struktur auf, was auf eine Entstaatlichung des Lehramtsstudiums schließen lässt, jedoch nicht zutrifft. Das universitäre Studium endet nach wie vor mit der 1. Staatsprüfung. Lehramtsstudenten denken primär in „Credit-Points“ und studienbegleitenden Modulprüfungen. Daneben haben sie von einem Wechsel in der Vermittlungskultur im Seminarbetrieb noch nichts gespürt. Das Konzept „Shift from Teaching to Learning“ bedeutet eine grundlegende Veränderung der Lehr- und Lernkultur in Schulen und Universitäten. In diesem Fall geht es darum, die Studierenden für ihren eigenen Lernprozess verantwortlich zu machen. Aktuell wird dieses Konzept mit dem Bologna-Prozess in einem Atemzug genannt, jedoch reicht diese Bezeichnung bis in die 90er Jahre zurück und galt als Option, die Finanzkrise amerikanischer Colleges und Universitäten in den Griff zu bekommen (vgl. Wildt 2005). Es

scheint so wie immer zu sein, dass eine Reform keine Weiterentwicklung des Bekannten darstellt, sondern sich als Sparmodell entpuppt. Unter ökonomischen Gesichtspunkten entlastet dies die Universitäten auf den ersten Blick. Die gestiegene Selbstverantwortung der Studierenden spart Ressourcen in der Lehre. Spätestens mit Einführung der Studiengebühren wird der Student jedoch zum Kunden und der ist bekanntlich König. Wie problematisch es sein wird, Studienangebot und Studierbarkeit zu gewährleisten und ggf. Parallelveranstaltungen zu anderen Zeitfenstern anzubieten, wird in hessischen Universitäten unterschiedlich gelöst. Zusätzlich wird von Professoren ein Rollenwechsel in der universitären Lehre erwartet. Die Interaktionsstrukturen des belehrenden, Wissen öffentlich verkündenden Dozenten sollen um ein didaktisches und methodisches Handlungsspektrum ergänzt werden, welches bisher von Professoren nicht erwartet wurde bzw. nicht vorausgesetzt wird. Dazu kommen Beratungs- und Betreuungsaufgaben, die aus dem Dozenten einen „Coach“ machen. Inzwischen werden hochschuldidaktische Zertifikate gesammelt, und neben Publikationslisten erhält die Kompetenz der Lehrvermittlung unter diesen Gesichtspunkten einen immer größeren Stellenwert. So werden aus „Wissens-



verkündern“ (Professoren) in der Tat Hochschullehrer, die heute schon so genannt werden, ohne je eine Pädagogik- oder Didaktikveranstaltung besucht zu haben. Deutlicher kann man es nicht auf den Punkt bringen als ein Teilnehmer, der in einer hochschuldidaktischen Fortbildung mit dem Paradigmenwechsel „Shift from Teaching to Learning“ konfrontiert wurde: „Ich wollte Forscher werden und kein Lehrer, nun kommt noch Pädagogik und Didaktik dazu, dann hätte ich gleich Lehramt studieren können.“ Diese Haltung mag eine Ausnahme darstellen, unterstreicht aber die Problematik, die auf universitäres Lehrpersonal zukommen wird. Nachwuchswissenschaftler müssen sich dieser Herausforderung stellen. Ob verbeamtete Professoren sich darauf noch einstellen können, bleibt abzuwarten. Vermutlich wird sich dann die Lehre ändern, wenn die Evaluationsergebnisse der Veranstaltungen finanzielle Folgen haben werden. Ausgelobte Preise für „Gute Lehre“ mag dabei erst der Anfang sein.

Wie groß das Interesse inzwischen bei Lehrenden an der J.W. Goethe-Universität geworden ist, zeigt die große Resonanz auf das Angebot, ein „hochschuldidaktisches Basiszertifikat“ erwerben zu können. Binnen weniger Stunden waren alle Plätze für die beiden Pflichtmodule „Lehren und Lernen – Einführung in die Hochschullehre“ und „Planen und Gestalten von Lehrveranstaltungen“ belegt. Drei weitere Wahlmodule, z.B. „Aktivierende Verfahren und Methoden in der Lehre“, „Beratungsgespräche: Lehrende als Lerncoach“ oder „Lehrveranstaltungen nachhaltig evaluieren“, mussten belegt werden, damit das Basiszertifi-

kat erworben werden konnte. Auch für die Wahlmodule, (siehe gesamtes Programm, S.3), bestand eine hohe Nachfrage. Die Organisatoren Claudia Bremer & Alexander Braun waren über die Nachfrage positiv überrascht und hoffen, dass das Angebot im Wintersemester fortgesetzt wird. Der Bedarf dafür ist in Frankfurt auf jeden Fall sehr groß. Die Universität ist gut beraten, ein entsprechendes Weiterbildungsangebot fortzusetzen. Es würden sich viele Vorteile daraus ergeben, wenn Lehrende das Konzept „Shift from Teaching to Learning“ in ihren Seminaren umsetzen. Nimmt man die Aufgabe ernst, wird auch eine andere Feedbackkultur in der Universität von den Studierenden nachgefragt werden. Bisher waren die Rückmeldungen der Dozenten aufgrund der hohen Studierendenzahlen häufig kurz und unverbindlich, eine individuelle Beratung, die den Lernprozess und die Probleme dabei thematisierten, fehlte bisher. Formen des Feedbacks sind so unterentwickelt, dass selbst nach Präsentationen von Studenten keine Rückmeldungen gewünscht sind, weil sie häufig negative Rückmeldungen befürchten. Dies führte zu einem „Scheinstudium“. Mit der Einführung von Standards und Kompetenzen wird eine andere Form der Bewertung und Rückmeldung auch in den Universitäten benötigt.

In Schulen werden seit Ende der neunziger Jahre Portfolios zur Steuerung des Lernens und Lehrens sowie zur Leistungsbewertung erprobt (vgl. Brunner, Häcker, Winter 2006, Köllbichler 2006).

Wie man Portfolios an der J.W. Goethe-Universität in der Lehrerbildung einsetzen kann, wird

in der vorliegenden L-news durch Beiträge von Imhof, Hänssig, Falkenhagen, Seelbach & Küppers sowie Lenz, dokumentiert. Dabei berücksichtigt die Arbeit mit dem Portfolio wichtige Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung. Das „Lernen zu lernen“ und sein gelerntes Wissen zur Lösung neuer Fragestellungen und Probleme zu nutzen, wo Transferleistungen geprüft werden, können durch die Portfolioarbeit unterstützt werden. Dies gelingt durch die große Wertschätzung, die der Reflexion und der Selbstwahrnehmung beim eigenen Lernprozess gewidmet wird.

In den L-news Nr. 27 wird darüber hinaus die Bedeutung des Bilingualen Fremdsprachenunterrichts am Beispiel der Anglistik (Doff & Theis) und Romanistik (Ambrosius) dargestellt und bietet Studierenden, die sich bereits für die Schulpraktischen Studien im Frühjahr 2008 angemeldet haben, die Möglichkeit noch an diesen interessanten Vorbereitungsveranstaltungen teilzunehmen.

Blended Learning ist in aller Munde, Ilka Rupp, Pädagogische Mitarbeiterin in der Katholischen Theologie, stellt ihren Ansatz im Rahmen der Schulpraktischen Studien (SpS) vor und verweist auf Chancen und Probleme, die sie bei der Realisierung in den SpS sieht.

Der Gründungstag der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften am 10. Februar 2007 im Forschungsinstitut und Naturkundemuseum Senckenberg war ein voller Erfolg mit interessanten Vorträgen u.a. von Prof. Spitzer, der Verleihung des ersten Hominiden-Koffers an das Frankfurter Goe-



the-Gymnasium und einem gut besuchten Workshopangebot.

Rahle Kremer dokumentiert aus studentischer Sicht die universitäre Lernkultur von morgen und stellt die „Zukunftswerkstatt“ vor.

Last but not least werden zum Themenschwerpunkt ausgewählte Neuerscheinungen besprochen.

Veranstaltungshinweis:

Das Cornelia Goethe Centrum feiert! Vor 10 Jahren, im Juni 1997, wurde mit dem *Zentrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse*, wie das CGC vor seiner Namensgebung hieß, der Grundstein für das erste universitäre hessische Zentrum dieses Schwerpunktes gelegt, siehe Seite 49.

Literatur:

Wildt, Johannes Prof. Dr. Dr. h.c.: Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur: Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005. <http://www.fb12.uni-dortmund.de/dyn/ewft/index.php?module=Pagesetter&type=file&func=get&tid=7&fid=file&pid=154> (24.05.2007)

Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Bolle, R. & Denner, L. (2007) Die Karlsruher Konzeption „Portfolio Schulpraktischer Studien“. In Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? (Hrsg.). Flagmeyer & Rotermund Leipziger Universitätsverlag.

Gläser-Zikuda, M. & Hascher T. (Hrsg.). (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hänssig, A. & Petras, A. (2006). Arbeit mit Portfolio in Schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In: Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung (Hrsg). v. M. Imhof. (2006). Tönning: Der Andere Verlag, 29 -56.

Imhof, M. (Hrsg.). (2006). Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung. Tönning: Der Andere Verlag.

Köllbicher, M. (2006). Portfolio im Deutschunterricht. Themenportfolios für die 5. bis 9. Jahrgangsstufe (mit CD-Rom). Linz: Veritas-Verlag.

Kompetenzen für gute Lehre Hochschuldidaktisches Qualifizierungsangebot für Lehrende der J.W. Goethe- Universität Frühjahr 2007

Programmauszug

P: Lehrern und Lernen – Einführung in die Hochschullehre

Inhalt: Der Workshop führt in die Grundlagen des Lehrens und Lernens (in der Hochschule) ein und berücksichtigt insbesondere am Lerner orientierte Methoden und Verfahren

Ziele: Er dient der Reflexion von verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Dabei werden die Erfahrungen der Teilnehmer/innen in einen hochschuldidaktischen Bezugsrahmen gestellt und auf zentrale Anforderungen der Modularisierung bezogen. Vorhandene Gütekriterien werden reflektiert

P: Planen und Gestalten von Lehrveranstaltungen

Inhalt: Der Workshop führt in Planung und Gestaltung von unterschiedlichen Lehrveranstaltungen ein. Ziel : Am Lerner orientiertes Lehren wird mit der hochschuldidaktischen Planung unterstützt.. Methoden: Dazu werden verschiedene Modelle und Planungsschritte (für eine Sitzung, sowie Ablaufschema einer Gesamtveranstaltung) werden vorgegeben bzw. erarbeitet, Umsetzungsmöglichkeiten an Beispielen simuliert und analysiert, Formen individueller und kollegialer Lehrplanung sowie Feedback können genutzt werden.

W: Aktivierende Verfahren und Methoden in der Lehre

W: Wiss. Schreiben: Lernen und Lehren an der Hochschule

W: Beratungsgespräche: Lehrende als Lerncoach

W: Körper, Klang und Präsentationsdramaturgie

W: Prüfungsberatung und mündliche Prüfungen

W: Moderation von Lernprozessen

W: Visualisieren in der Lehrveranstaltung

W: Schwierige Situationen in Lehrveranstaltungen

W: Lehrveranstaltungen nachhaltig evaluieren

W: Massenveranstaltungen

P Pflichtveranstaltung

W Wahlveranstaltung



Portfolio in den Schulpraktischen Studien

Dr. Margarete Imhof

Institut für Pädagogische Psychologie

In allen Teilen der Schulpraktischen Studien (Vorbereitung, Praktikumsphase und Nachbereitung) setze ich in der Arbeit mit den Studierenden das Portfolio ein. Das Portfolio eignet sich meiner Ansicht nach für solche Lehrveranstaltungen ganz besonders gut, bei denen es um die individuelle Entwicklung der Handlungs- und Reflexionskompetenzen von Studierenden in den Lehramtsstudiengängen geht. Da jeder und jede einen anderen Weg geht, andere Erfahrungen mitbringt, andere Erfahrungen in der Praktikumsphase vor Ort macht usw., bietet es sich an, die Erkenntnisse der Schulpraktischen Studien in einem Portfolio zu dokumentieren. Dabei geht es einerseits um die Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Unterricht und andererseits um die Erprobung und Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeiten in der Lehrerrolle. Hierzu gibt es kein Lehrbuchwissen und kein Rezept, wie man es „richtig“ macht. Es ist vielmehr erforderlich, dass sich jeder Einzelne einschlägiges Wissen und professionelle Kompetenzen aneignet, um sich in die Lage zu versetzen, ein möglichst großes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten anzueignen, um die Aufgaben im Lehrerberuf erfolgreich zu bewältigen und gut begründete Entscheidungen zu treffen. Es geht also um die ganz persönliche Entwicklung jedes und jeder Einzelnen, die durch die Auseinandersetzung mit dem ei-

genen Lernen und die Reflexion der eigenen Lernwege gekennzeichnet ist (vgl. Brunner, Häcker & Winter, 2006; Imhof, 2006).

Ziele des Portfolio (PF)

Das PF soll zu einem *vertieften Verständnis* des behandelten Stoffes und der Beobachtungen im Praktikum führen, indem es zur systematischen Datensammlung und Dokumentation der Beobachtungen, zu regelmäßiger Nachbearbeitung und Reflexion anregt. Diese Reflexion kann sich auf alle Aspekte der Lerninhalte beziehen, die in Zusammenhang mit den Aufgaben, Beobachtungen und Lehrerfahrungen in der Vorbereitungsveranstaltung und im Praktikum stehen. Aus dieser Gesamtmenge potentieller Lernanlässe wählen die Studierenden am Ende diejenigen zur Bearbeitung aus, die ihnen persönlich als besonders bedeutsam, interessant, fragwürdig oder neuartig erscheinen. Diese Dokumente werden kommentiert und zum Teil auch den Lernpartnern oder der Lerngruppe präsentiert.

Das PF soll das *Bewusstsein für den eigenen Lernprozess*, für die eigenen Stärken und den eigenen Lernbedarf fördern. In diesem Zusammenhang ist auch die *Interaktion* zwischen dem eigenen Lernprozess und den Lehrmethoden von Interesse: Auf welche Weise lerne ich? Welche Form der Stoffvermittlung "liegt" mir und welche nicht? Welche Rolle spielen dabei

die Mitglieder der Arbeitsgruppe, die Kommilitonen, die Lehrer und Lehrerinnen in der Schule, die Schüler und Schülerinnen oder andere Personen, die mir auf meinem Lernweg begegnen?

Darüber hinaus soll das Verfassen und Zusammenstellen des PF dazu dienen, eine *Methode des Lernens* eigenständig auszuprobieren. Die Studierenden lernen, Ziele zu formulieren und Kriterien zu erarbeiten, an denen sie prüfen können, ob sie diese erreicht haben. Die regelmäßige schriftliche Explikation der eigenen Gedanken in kompakter Form stellt eine sinnvolle Form der Förderung von Lernprozessen dar. Die "Verschriftlichung" der eigenen Gedanken kann insbesondere helfen, neue Ideen zu generieren und zu entwickeln. Die Erstellung eines persönlichen Portfolios ist daher auch als das Einüben einer "Technik" des aktiven, selbstgesteuerten Lernens zu sehen. Diesem Ziel dient auch die abschließende Auswertung und das Feedback zum PF.

Woraus besteht das Portfolio?

Das Portfolio ist in der bildenden Kunst eine Sammlung von Arbeiten, die ein Künstler zusammenstellt, um sich zu präsentieren. Man wählt diejenigen Arbeiten aus, die am besten geeignet erscheinen, den eigenen Stil vorzustellen.



Die Analogie mit dieser Form des Portfolio ist aber nur zum Teil richtig. Auch hier geht es darum, den individuellen Stil zu dokumentieren. Allerdings steht beim Lernportfolio nicht das fertige Produkt im Mittelpunkt, sondern die Dokumentation eines Entwicklungsweges und eines Entwicklungsstandes. Bei der Führung des Portfolio sind folgende Aspekte zu beachten:

Erstens die Regelmäßigkeit der Aufzeichnungen, die es - in der Rückschau - ermöglichen soll, die eigene "Lerngeschichte" in Zusammenhang mit dem Seminarbesuch schnell zu rekonstruieren. Das PF hat also, ähnlich wie ein Tagebuch, eine Art "Bilanzfunktion".

Zweitens ist es zur Führung des PF notwendig, einen persönlichen "Stil" der Aufzeichnung zu finden. Jeder hat andere Erfahrungen, stellt sich andere Fragen, hat andere Zugangsweisen und Informationsquellen. Dieser persönliche Stil kann und soll sich im PF niederschlagen.

Drittens bringt das Portfolio unterschiedliche Perspektiven zusammen, denn es enthält Dokumente unterschiedlicher

Art, die geeignet sind, die Praktikumserfahrung in vielen Facetten darzustellen. Das Portfolio kann Ausführungen zur eigenen Lehr- und Lernphilosophie enthalten, Gedanken zu Lektüre, Überlegungen und Anfragen zur Berufsvorstellung, Unterrichtsvorbereitungen, Dokumentation von Unterrichtsbeobachtungen, Aufzeichnungen von Gesprächen mit Lehrern und Lehrerinnen an den Praktikumsschulen, Ergebnisse von Schülerarbeiten, Rückmeldungen von Schülern und Schülerinnen und vieles mehr.

Ähnlich wie das Künstlerportfolio wird das PF geführt, um es – zumindest in Teilen – zu veröffentlichen. Denn es soll nach dem Praktikum in der Auswertungsveranstaltung in der Gruppe präsentiert und abgegeben werden.

Beurteilung des Portfolio?

Das Portfolio stellt sich der Beurteilung wie andere Leistungsvorlagen auch. Dabei werden hauptsächlich Beschreibung, Auswahl und Reflexion der Inhalte, aber ebenso auch die Präsentation und äußere Form berücksichtigt. Überprüft wird, ob das PF klar strukturiert, übersichtlich

und vollständig ist und ob es originale Dokumente enthält, die die Einträge veranschaulichen. Es wird untersucht, ob die Auswahl der Themen und Dokumente begründet und auf das Praktikum bezogen ist und ob die ausgewählten Dokumente eine Vielfalt von Perspektiven dokumentieren. Wichtig ist darüber hinaus, dass in der Reflexion die Aussagen durch Belege gestützt werden. Die im PF berichteten Beobachtungen und Episoden sollen in einem theoretischen Bezugsrahmen interpretiert und aus der Reflexion weiterführende Fragen entwickelt werden.

Wie kommt das Portfolio bei den Studierenden an?

Das eingesetzte Portfolio konnte bislang mit einer kleinen Gruppe von Studierenden erprobt werden. Die Rückmeldungen der Studierenden sind von großer Bedeutung, weil sich daran die Weiterentwicklung der Methode orientiert. Die folgenden Rückmeldungen aus dem Wintersemester 2006/2007 sind zwar nicht im strengen Sinne repräsentativ, geben aber einen Eindruck über die „Grundstimmung“:

Diese Aspekte am PF finde ich positiv	Diese Aspekte am PF finde ich negativ
Man reflektiert viel über das Beobachtete und sich selbst. Das Portfolio ist wie ein roter Faden, wodurch man genauer weiß, worauf man achten sollte. dass man versucht, das Beobachtete und Erlebte in den vorgegebenen Rahmen zu pressen und dadurch nicht alle relevanten und spannenden Überlegungen reinkommen
Die Leitfragen haben geholfen, Dinge differenziert zu betrachten	
Fordert die genaue Auseinandersetzung mit einzelnen Themen	Zu enge Vorgaben
Bietet Struktur, die zum Nachdenken anregt	Umfang
Man kann regelmäßig schreiben und es entstehen gute Ideen, worüber man schreiben kann, super für die Stundenplanung	Zu viel
Regelmäßiges Schreiben am Portfolio und Anregungen zur Beobachtung	Sehr viel



Guter Leitfaden und gute Möglichkeit zur Reflexion, neue Aspekte, durch die ich sehr viel gelernt habe	Umfang zu groß, manchmal zu enge Führung
Das Portfolio hat mir geholfen, über meinen eigenen Lernweg nachzudenken	
Das Portfolio hat zur vertieften Auseinandersetzung mit den Themen angeregt	
Das Portfolio hat mich angeregt, eigene Ideen zu entwickeln	
Guter Leitfaden, übersichtlich und vielfältig	Zu lang und zeitaufwändig
Selbstreflexion wird gefordert und Entwicklungen werden erkennbar	Viel Schreibarbeit

So sind im Portfolio -Prozess Studierende und Lehrende zugleich auch Lernende, weil bei der Arbeit mit Portfolio die Prozesshaftigkeit die wichtigste Konstante ist. Ebenso wichtig ist es, die Individualität der in den Portfolios präsentierten Entwicklungspro-

zesse zu würdigen und darauf Rückmeldung zu erhalten sowie anderen in der Lerngruppe zu geben.

Literaturhinweise:
Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und

Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

I
mhof, M. (Hrsg.).(2006). Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung. Tönning: Der Andere Verlag.

Portfolio in der Lehrerbildung – eine Methode für reflexives Schreiben?

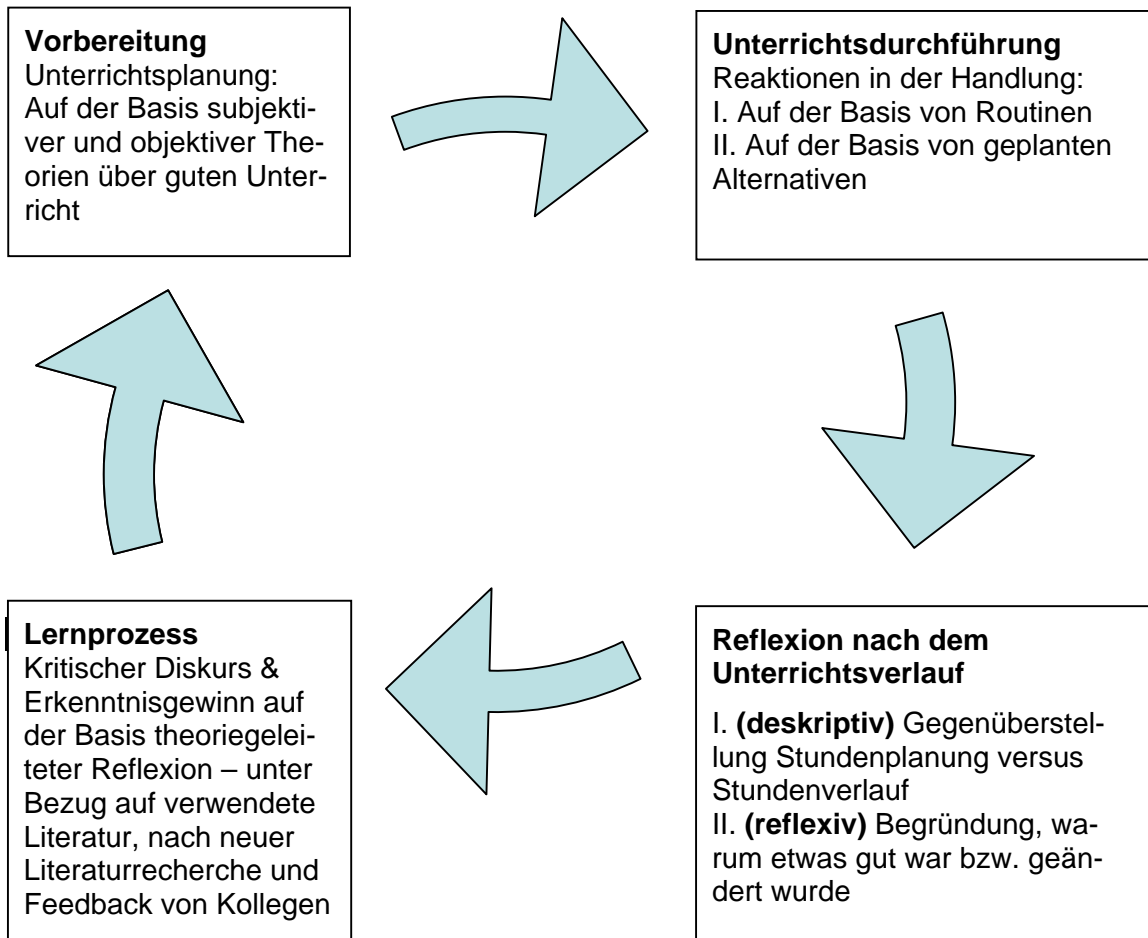
Andreas Hänssig

Büro für Schulpraktische Studien

In der Lehrerbildung hat seit Jahren die Entwicklung der Reflexionskompetenz einen hohen Stellenwert. In diesem Zusammenhang wird u.a. auch die Aktionsforschung genannt. Sie wird von Elliot als „systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ definiert (Altrichter/Posch 2007, 13). Darüber hinaus bietet auch die Portfoliomethode unter der Verwendung des Reflexionsstufenmodells nach Hänssig die Möglichkeit, reflexives Schreiben gezielt einzuüben. Das schriftliche Festhalten von

Reflexionsgedanken nach Unterrichtsversuchen wird hierbei systematisch geübt und als grundlegende Basis auf dem Weg zum reflektierenden Handeln betrachtet. Es bietet so den Studierenden die Möglichkeit, die persönliche Entwicklung zu dokumentieren und sie für sich und andere transparent zu machen. Auf der Grundlage des Modells von Schallies/Eysel (2004) bietet das Reflexionsstufenmodell mit nachfolgenden Anregungen eine Strukturhilfe für den eigenen Lernprozess. Die Schwierigkeit bei der Analyse von eigenen Unterrichtsstunden bzw. – versuchen ist die

Tatsache, dass Ausführungen häufig nur deskriptiv bleiben, weil keine wirkliche Reflexion vorgenommen wird. Die folgende graphische Darstellung des Ansatzes basiert auf der Grundlage des reflektierenden Praktikers (Altrichter/Posch) und Erkenntnissen aus der Professionsforschung (Schön). Weil die Reflexionstiefe durch Verwendung des Stufenmodells kontinuierlich verbessert werden kann und sie fundiertere Kenntnisse über den Lernprozess liefert, wird dieser Prozess oft spiralförmig dargestellt. Im Folgenden wird dieser jedoch vereinfacht skizziert.



Jeder Unterrichtsversuch, ob im Rahmen Schulpraktischer Studien oder im Referendariat, basiert auf einer Unterrichtsvorbereitung. Dabei gilt die Faustregel, dass nur das bedacht bzw. geplant werden kann, was auch gewusst wurde. Dabei geht man davon aus, dass der wissensbasierte Aufbau der Planungskompetenz kontinuierlich steigt und in einen lebenslangen Lernprozess mündet. Für die eigene Professionalisierung bietet sich das sechsstufige Reflexionsmodell an. Der primäre Schritt des sechsstufigen Reflexionsstufenmodells ist die Auswahl eines bestimmten Ausschnittes (Sequenz) aus

der gehaltenen Unterrichtsstunde. Pro Stufe soll eine in die Tiefe gehende schriftliche Reflexion vorgenommen werden, die eine DinA4 Seite umfasst und durch eine Einleitung und ein Fazit eingerahmt wird (zur Verdeutlichung des Modells siehe Hänssig/Petras 2006, 37).

Begründen Sie Ihre Sequenz, die Sie für Ihr Portfolio ausgewählt haben, auf einem Extrablatt (Einleitung), damit der Lernprozess übersichtlich strukturiert werden kann. Orientieren Sie sich dabei an folgenden Fragen bzw. Kriterien:

1. In welcher Lerngruppe fand der Unterrichtsversuch statt?

2. Warum haben Sie gerade diese Sequenz gewählt?
3. Worauf legen Sie bei der Reflexion Ihren Schwerpunkt?

1. Stufe „Sachbezogene Beschreibung (theoretische Grundlage)“

Zunächst beginnen Sie mit der sachbezogenen Beschreibung, die sich alleine auf die gewählte Methode bzw. die Sozialform bezieht. Wenn Sie zum Beispiel die Methode *Schreibgespräch* eingesetzt haben, kann in dieser Arbeitsphase die Frage „**Was zeichnet das Schreibgespräch aus?**“ von



Ihnen theoriegeleitet beantwortet werden. Dabei sollten Sie mehr als eine Literaturquelle zu Rate ziehen und sich sowohl mit den Definitionen als auch mit der Funktion und den Zielen der Methode vertraut machen. Es ist erstaunlich, wie oft subjektive Theorien aus der eigenen Lernbiographie über vermeintlich bekannte Methoden und Sozialformen vorliegen und so Unterrichtsprozesse beeinflussen. Erst der genaue Blick in die Fachliteratur ermöglicht eine objektive Reflexion, und eine theoriegeleitete Unterrichtsplanung.

2. Stufe „handlungsbezogene Begründung“

Dieser Aspekt widmet sich der Frage nach der didaktischen Begründung für die Methodenauswahl. Um bei o.g. Beispiel zu bleiben:

„Warum haben Sie die Methode Schreibgespräch ausgewählt und eingesetzt?“ Dafür ist es notwendig, die Lerngruppe ausführlich darzustellen und auf Besonderheiten hinzuweisen, (leistungsstarke Lerngruppe, Schüler kennen die Methode bereits, hoher Geräuschpegel in der Klasse etc.). Weil die Berücksichtigung von Unterrichtsgegenstand und Lerngruppe grundlegend für die Auswahl der Methode ist, ist die zweite Stufe des Reflexionsstufenmodells für die Begründung von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler maßgebend. In der Regel werden viele Unterrichtsideen verworfen bis die Unterrichtsplanung steht, ohne diese schriftlich dokumentiert zu haben. Für die Reflexion der Stundenvorbereitung ist es jedoch sehr wichtig, Alternativen zu benennen, d.h. schrift-

lich festzuhalten, um später eventuelle Handlungsalternativen für weitere Unterrichtsstunden zu erproben.

3. Stufe „Analyse des Unterrichtsverlaufs“ (nach der Unterrichtsstunde)

Hier soll die komplette Unterrichtsplanung vorgestellt und dem tatsächlichen Verlauf wertneutral gegenübergestellt werden. Dafür bieten sich Unterrichtsrastrer an. Wie haben Sie die Stunde geplant und wie ist sie verlaufen? Hier sollen Sie sich auf eine deskriptive Form konzentrieren. Erst danach beginnt die Reflexion über die ausgewählte Sequenz (z.B. Arbeitsauftrag beim Schreibgespräch). Ziel ist es, nicht die ganze Stunde akribisch zu rekonstruieren, sondern am ausgewählten Beispiel die Planung gegenüber dem tatsächlichen Verlauf der Stunde zu analysieren.

4. Stufe „kritischer Diskurs“ (über den Einsatz der Methode)

Beginnen Sie mit positiven Beobachtungen. Was hat sich positiv auf die Lerngruppe ausgewirkt? Begründen Sie Ihre Einschätzung auf der Sachebene: „Die Arbeitsanweisung ist den Schülern präzise und schriftlich zur Kenntnis gegeben worden. Das Schreibgespräch hat die gewünschte Intention erfüllt und eine hohe Schülerbeteiligung ermöglicht.“ Welche Aspekte hatten Sie nicht bedacht? Neben der Sachebene ist auch die persönliche Wahrnehmung für den individuellen Lernprozess von großer Bedeutung: Wie sind Sie mit der Methode zurechtgekommen? Bezogen auf das

Schreibgespräch z.B. ungeübte Moderationsrolle, musste mich zurücknehmen, wie kann ich den Lernweg der Schüler begleiten, wenn ich mich zurücknehmen soll?

5. Stufe Seminarzusammenhang, Workshop, Lehrerfortbildung etc.

Hier beschreiben Sie, inwiefern der Erkenntnisgewinn aus der vorbereitenden Seminarveranstaltung beim Unterrichtsversuch angewendet werden konnte oder ob z.B. Aspekte in der Nachbereitungsveranstaltung aufgegriffen wurden, die während des Schulpraktikums aufgetreten sind. Vielleicht war auch der reflektierte Ausschnitt nicht Gegenstand der Seminarsitzungen, so dass Sie nun gezielt diese Fragestellung eigenständig für sich beantworten möchten.

6. Stufe Professionalisierungsprozess

Der eigene Lernprozess und damit der Professionalisierungsprozess steht hier im Mittelpunkt. Wie war Ihr Kenntnisstand vor den Schulpraktischen Studien, konnten Sie eine Weiterentwicklung Ihrer Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien beobachten und welche Ziele ergeben sich kurz-, mittel- und langfristig aus Ihren Erfahrungen für die Entwicklung Ihrer Lehrerpersönlichkeit? Welche Ziele ergeben sich durch die Schulpraktischen Studien für Ihr Studium bzw. für Ihre weitere Ausbildung (Referendariat)?

Um den eigenen Lernprozess zu verdeutlichen, sollen Sie auch die Bearbeitung des Portfolios analysieren. Dazu



eignen sich folgende Fragen:

- Wie sind Sie mit dem Reflexionsstufenmodell zurechtgekommen?
- Wie sind Sie bei der Bearbeitung vorgegangen?
- Wenn es Schwierigkeiten gab, wie sahen diese aus?
- Womit können Sie zufrieden sein?
- Worin sehen Sie die besonderen Stärken der reflektierten Sequenz?
- Woran möchten Sie weiterarbeiten?

Reflexive Kompetenzen – Feedbackkultur für gegenseitige Rückmeldungen

Eine Peer Conference ermöglicht den Studierenden die Chance, sich gegenseitig eine Rückmeldung auf ihre Portfolioarbeit zu geben. Konstruktive Rückmeldungen verstärken den eigenen Lernprozess. Der Austausch untereinander bietet darüber hinaus Orientierungsmöglichkeiten und auch die Möglichkeit, an anderen Gedankengängen teilzunehmen. Sinn ist es, Kriterien für die Bearbeitung des Reflexionsstufenmodells und der Portfoliomethode aufzuzeigen und dem Verfasser zu spiegeln, wie das Portfolio auf den Leser wirkt. Somit kann man reflexive Kompetenzen in einer Peergroup gut verbessern. Dafür ist es allerdings wichtig, klare Feedbackregeln einzuhalten und nachfolgende Kriterien transparent zu machen, die als Checkliste für Verfasser und Leser gleichermaßen gelten:

- die Nachvollziehbarkeit Ihres beschriebenen Gedankengangs,
- die Verständlichkeit des Inhalts,

- die sprachliche Gestaltung,
- Reflexion der Anwendung und Wirksamkeit der in den Schulpraktischen Studien (Schule) erarbeiteten Methoden, Arbeitstechniken, Sozialkompetenzen, Sozialformen etc,
- die Struktur bezogen auf das Reflexionsstufenmodell – sind die einzelnen Stufen sauber getrennt oder fließen die Stufen ineinander? Ist eine Trennung zwischen Beschreibung und Reflexion zu erkennen, nur in Ansätzen zu erkennen oder entspricht sie voll der Aufgabenstellung?

Nach einer vereinbarten Überarbeitungsphase unter Berücksichtigung der o.g. Aspekte werden die Portfolios dem Dozenten vorgelegt. Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Portfolios wird auch immer wieder die Frage nach der Bewertung laut. Bewertet werden Teile aus dem Portfolio, die sich direkt auf das Reflexionsstufenmodell beziehen und auch, welche Reflexionstiefe dabei erreicht wurde. Vor allem folgende Punkte spielen dabei eine Rolle: Zeugen die Ausführungen von einer in die Tiefe gehenden Reflexion, wurde verwendete Literatur korrekt zitiert und wurde der eigene Lernprozess und Erkenntnisgewinn verständlich dargestellt? Dabei bleibt die Frage umstritten, ob es überhaupt möglich ist, ein Portfolio zu bewerten. Persönliche Fragestellungen können m.E. nicht bewertet werden, weil sonst die Gefahr besteht, dass nicht der tatsächliche Lernprozess wiedergegeben wird, sondern die vermuteten Gedanken des „Dozenten“ beschrieben werden. Was man bewerten kann, ist eine klare Struktur

der Gedankengänge, eine ansprechende äußere Gestaltung des Portfolios, Berücksichtigung von Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie die Fähigkeit, sich sprachlich gut auszudrücken.

Literaturhinweise:

Altrichter, H. & Posch P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. überarbeitete & erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Bolle, R. & Denner, L. (2007) Die Karlsruher Konzeption „Portfolio Schulpraktischer Studien“. In Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? (Hrsg). V. Flagmeyer & Rotermund Leipziger Universitätsverlag.

Gläser-Zikuda, M. & Hascher T. (Hrsg.). (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hänssig, A. & Petras, A. (2006). Arbeit mit Portfolio in Schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In: Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung (Hrsg.) von M. Imhof, Tönnig: Der Andere Verlag, 29-56.

Imhof, M. (Hrsg.).(2006). Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung. Tönnig: Der Andere Verlag.

Mattes, W. (2002). Schreibgespräch. In: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende, 21. Paderborn: Schöningh Verlag

Meyer, H. (2001). Zehn Ratschläge zur Verlebendigung des Frontalunterrichts. In Türklinkendidaktik, Berlin, Cornelsen Scriptor, 105-118.



„Reflexion eines Unterrichtsversuches zum Leseverstehen fremder Texte anhand des Reflexionsstufenmodells“

Franka Falkenhagen

Lehramtsstudentin L3, 4. Fachsemester

Ich habe lange überlegt, welche Sequenz eines von mir geleiteten Unterrichtsversuches ich hier in meinem Portfolio analysieren und reflektieren sollte und habe mich letztendlich für die Methode des Gruppenpuzzles entschieden, die ich am 8. März 2007 im Rahmen eines Unterrichtsversuches zum Leseverstehen verschiedener romanischer Sprachen in einer zehnten Gymnasialklasse anwendete.

Das Gruppenpuzzle ist eine Methode, die mir vor Beginn meines Studiums gänzlich fremd war, die ich inzwischen aber auf keinen Fall missen wollte, da ich sie für eine der besten Vorgehensweisen für eine optimale Einbindung und Anregung zur Selbsttätigkeit aller Schüler halte.

Im Vorbereitungsseminar habe ich die Methode des Expertenpuzzles zum ersten Mal selbst angewandt und habe sie bei verschiedenen Unterrichtsbesuchen (zumindest in modifizierter Form) gesehen oder mit Schülern durchgeführt. Zwar traten gelegentlich auch Probleme bei der Realisierung der Unterrichtsplanung auf, doch da ich immer große Motivation, Beteiligung und gute Ergebnisse bei der Anwendung der Methode beobachten konnte, beschloss ich, mehr über die didaktischen Hintergründe, die korrekte Anwendung und die erhofften Lernziele des Gruppenpuzzles zu erfahren, um meine Kompetenz im Umgang mit dieser meiner

Meinung nach erfolgreichen Methode zu erweitern.

Einige der neu erworbenen Kenntnisse werde ich auf den folgenden Seiten durch die Anwendung des Reflexionsstufenmodells auf die Durchführung des Gruppenpuzzles im Unterricht darstellen, da ich denke, dass man gerade durch die Analyse von Unplanmäßigkeiten und Fehlern lernen kann, worauf man bei der richtigen Verwendung der Methode achten muss.

1. Stufe: sachbezogene Beschreibung

Was zeichnet ein Gruppenpuzzle aus?

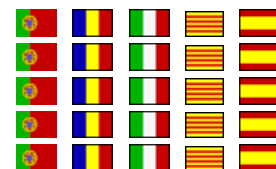
Voraussetzung für das Anwenden dieser Verfahrensweise ist auf der einen Seite eine sehr gute Methodenkompetenz des Lehrers, auf der anderen Seite aber auch das Vertrautsein der Schüler mit dieser komplizierten aber sehr aufschlussreichen Methode. Es ist sinnvoll, den Ablauf, auch wenn bei den Schülern schon Vorkenntnisse vorhanden sind, vor jeder Anwendung noch einmal kurz durchzusprechen.

Ich wählte das Gruppenpuzzle für die Erarbeitungs- und Vertiefungsphase aus, wie es u.a. auch Greving und Meyer vorschlagen¹, um durch die Gruppenarbeit die vier Ebe-

nen des erweiterten Lernbegriffs nach Mattes abzudecken: In der ersten Erarbeitungsphase in den Expertengruppen sollten sich die Schüler Wissen zu Übersetzungsmöglichkeiten von fremdsprachigen Texten erarbeiten und lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, zum Beispiel durch Nicht-Übersetzen von einzelnen unwichtigen Wörtern, die für die sinngemäße Übersetzung nicht wichtig sind (Ebene eins und zwei).



In der Stammgruppenphase mussten die Schüler das Gelernte beim Zusammentragen der verschiedenen Übersetzungen (Gruppe 1 und 2) und Übersetzungsstrategien (Gruppe 3 und 4) kommunikativ anwenden, wodurch sie soziale Fähigkeiten wie Teamgeist, Rücksichtnahme und Toleranz trainieren (Ebene drei und vier)².



¹ vgl. GREVING, Johannes / PARADIES, Liane (1996). *Unterrichtseinstiege*. S. 216; und MEYER, Hilbert (2.Aufl.1989). *Unterrichtsmethoden, II: Praxisband*. S. 243

² vgl. MATTES, Wolfgang (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. S. 32.



Auf diese Weise wird beim Gruppenpuzzle „Kooperationsfähigkeit mit dem individuellen Leistungsprinzip“ verbunden, und die Schüler werden dazu angehalten, begriffliche Strukturen selbstständig zu erarbeiten³. Gerade bei der Erarbeitung von umfangreichem Material wird das universal einsetzbare Gruppenpuzzle, das meistens auch bei Schülern und Studenten großen Anklang findet, empfohlen.⁴

Damit das Gruppenpuzzle trotz der relativ komplizierten Verfahrensweise nicht in Chaos ausartet, muss der Lehrer einen großen Vorbereitungsanstrengung betreiben und gut organisiert sein und (wichtig!) genügend Zeit, insbesondere für eine „sinnvolle Synthese der unterschiedlichen Lernleistungen in der Abschlussphase“⁵ einplanen, was ich bei meiner Umsetzung nicht ausreichend berücksichtigt habe.

2. Stufe: handlungsbezogene Begründung

Warum habe ich das Gruppenpuzzle verwendet?

In der von mir geplanten Unterrichtsstunde habe ich großen Wert auf einen schülerorientierten Ansatz gelegt und versuchte daher, den Lehrervortrag soweit wie möglich zu meiden und stattdessen Sozialformen zu verwenden, die eigenverantwortliches Lernen und die Kommunikation der

Schüler untereinander fördern. Auf der Suche nach einer geeigneten Sozialform, die die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler höchstmöglich fördert, entschied ich mich für die Verwendung des Expertenpuzzles, da auf diese Weise jeder Schüler in den Arbeitsprozess eingebunden ist, sich Informationen erarbeitet und diese weitergibt und somit sowohl die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler gefördert werden als auch die Vermittlung von Fachwissen und die individuelle Leistung nicht außer Acht gelassen wird.

Als Alternative hatte ich mir zuerst das Übersetzen des ersten Textes in Einzel- oder Partnerarbeit überlegt, damit jeder einzelne Schüler sich genügend Zeit lassen könnte, sich an die fremde Sprache zu gewöhnen und erstmal ohne den Druck der zwingenden Mitarbeit in den Text her einschnuppern könnte, doch dann überlegte ich mir, wie es auch Hilbert Meyer in seinem Praxisband für Unterrichtsmethoden bestätigt, dass eine Gruppe „schwierige Aufgaben besser meistern [kann] als dies mehrere nebeneinander arbeitende Einzelne könnten“⁶ und es für die Schüler in der Gruppe wahrscheinlicher wäre, sich gegenseitig zu motivieren und somit eine Frustrationstoleranz zu entwickeln⁷.

Außerdem hatte ich gelesen, dass das Gruppenpuzzle, verglichen mit anderen Sozialformen (auch der herkömmlichen Art von Gruppenarbei-

ten), auf herausragende Weise förderlich für heterogene Lerngruppen sei, da jeder Schüler sowohl in der Position des Lernenden als auch in der des Lehrenden ist, was auch schwächere oder stillere Schüler in den Lern- und Kommunikationsprozess einbindet⁸. Da die zehnte Klasse, in der ich diese Sequenz durchführte, eine sehr heterogene Lerngruppe mit extrem unterschiedlichen Interessen und teilweise sehr festgefahrenen Gruppenstrukturen ist, hielt ich eine Gruppenarbeit mit Zufallsgruppen und einem starken Anteil von themen- und fachzentrierter Kommunikation für die beste Alternative.

3. Stufe: vergleichende Analyse von Unterrichtsplanung und Umsetzung im Unterricht

Der tatsächliche Ablauf des Expertenpuzzles im Unterricht lief, besonders in der zweiten Phase, teilweise sehr anders ab als geplant, was größtenteils an dem von mir zu knapp bemessenem Zeitrahmen und meiner dadurch entstandenen Nervosität lag. Der Beginn des Gruppenpuzzles und die zufällige Einteilung in die Stamm- und Expertengruppen durch nummerierte Länder- / Regionalfähnchen funktionierte, wie ich es geplant hatte: Da sich die einzelnen Expertengruppen nicht mit einem identischen Text beschäftigten, der zuerst zusammen in den Stammgruppen gelesen würde, wie es zum Beispiel in Grevings Exempel zum Grup-

³ GREVING, Johannes / PARADIES, Liane (1996). *Unterrichtseinstiege*. S. 216. Vgl. auch ebd. S. 220.

⁴ vgl. ebd., S. 220 und MATTES, Wolfgang (2003). S. 37.

⁵ zitiert nach GREVING, Johannes / PARADIES, Liane (1996). *Unterrichtseinstiege*. S. 220. Vgl. auch MATTES, Wolfgang (2003). S. 33.

⁶ zitiert nach MEYER, Hilbert (2. Aufl. 1989). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. S. 239.

⁷ vgl. ebd., S. 240. Und GREVING, Johannes / PARADIES, Liane (1996). *Unterrichtseinstiege*. S. 216.

⁸ vgl. MATTES, Wolfgang (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. S. 32.



penpuzzle⁹ vorgestellt ist, ließ ich die Schüler sich (auch um zu viel Stühlerücken und erhöhte Unruhe durch erneutes Verschieben von Tischen zu verhindern) direkt in die Expertengruppen setzen, so wie es bei Mattes Gruppenmixverfahren beschrieben ist.¹⁰ In der ersten Phase arbeiteten die Schüler konzentriert und motiviert, während ich mich aber nicht, wie zuvor vorgenommen, vollkommen zurückhielt und nur „auf das Beobachten und das Bewerten der Qualität des Arbeitsprozesses“¹¹ beschränkte, sondern auch beriet und Tipps gab.

Als ich merkte, dass die Schüler nicht so schnell vorankamen, wie ich es eingeplant hatte, wusste ich zunächst nicht, wie ich mich verhalten sollte. Weil ich den kommunikativen Prozess nicht abbrechen wollte, griff ich dann schließlich doch ein. Als ich sah, dass die meisten schon fertig waren, vergaß ich durch meine Nervosität aber, die richtigen Arbeitsanweisungen zu geben, die ich dann jeder Gruppe individuell mitteilte. Für die zweite Phase hatte ich eine kleine Transferleistung eingebaut, indem zwei Gruppen ihre vier verschiedenen Übersetzungen zu einer einheitlichen vereinen und die anderen beiden Gruppen Überlegungen zum Vorgehen bei Übersetzungen fremdsprachiger Texte sammeln sollten.

Letztere Aufgabe hatte auch als Zusatz für besonders schnelle Gruppen auf dem ersten Arbeitsblatt gestanden, es war aber entgegen meiner Erwartungen keine Gruppe soweit gekommen, sodass die Aufgabe etwas überraschend für die beiden Gruppen kam und sie mit der Bearbeitung bis zum Ende der Stunde gerade so fertig wurden, aber keine Zeit zur gegenseitigen Präsentation und Evaluation blieb. So musste ich, was man eigentlich vermeiden sollte, die Präsentation auf die nächste Stunde verschieben, wodurch der fachspezifische Lerneffekt der Stunde unterging.

4. Stufe: kritischer Diskurs im Kontext Unterricht

Auch wenn der tatsächliche Ablauf des hier beschriebenen Gruppenpuzzles nicht so von stattfand, wie ich ihn erhofft und geplant hatte, war ich trotzdem sehr glücklich, diese Methode verwendet zu haben und auch überzeugt, dass es die richtige Methodenwahl für dieses Unterrichtsprojekt war. In der darauf folgenden Stunde präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse und wir machten eine Feedback-Runde im Plenum, in welcher ich sah, dass die Schüler zu meiner Freude überzeugt waren, sowohl fachlich als auch auf kommunikativer Ebene etwas aus dieser Stunde mitgenommen zu haben. Auch während der Unterrichtssequenz konnte ich beobachten, dass wirklich alle Schüler in den Lernprozess eingebunden waren und selbst diejenigen, die ansonsten häufig starkes Desinteresse bekundeten, ihren Mitschülern der Stammgruppe vermittelten, was sie persönlich in der Expertengruppe

erarbeitet hatten. Ich kann aber leider nicht mit Sicherheit sagen, ob diese hohe Beteiligung tatsächlich an der Methode oder eventuell auch an dem neuen Thema lag, was die Klasse vor einer Stunde unliebsamer französischer Lektürearbeit bewahrte. Stolz bin ich auch auf die Atmosphäre, die während der Arbeitsphase geherrscht hat, die ich als sehr freundlich, motiviert und respektvoll, sowohl bei den Schülern untereinander als auch mit mir empfunden habe. Die von gegenseitigem Respekt, Anerkennung, Verständnis und Achtung geprägte Lehrer-Schüler-Interaktion ist mir persönlich (wie auch in Teil I dieses Portfolios ersichtlich) sehr wichtig für einen gelungenen Unterricht und das positive Feedback, das ich diesbezüglich erhielt, bedeutete mir viel.

Für zukünftige Unterrichtsstunden habe ich durch diese Sequenz unter anderem gelernt, dass erfolgreiche Gruppenarbeit noch stärker als zuvor vermutet „oft von der Formulierung der Arbeitsanweisungen ab[hängt]“¹² und ich diese Arbeitsanweisungen auch für mich deutlicher schriftlich niederlegen muss. Ich denke nämlich, dass die Verwirrung, die für mich entstand, als ich merkte, dass ich nicht im Zeitplan liege und woraufhin ich versäumte, die Arbeitsaufträge zum richtigen Zeitpunkt auszuteilen, nicht so groß geworden wäre, wenn ich meinen Zeitplan statt auf ein Blatt gequetscht, groß und deutlich auf Moderationskärtchen geschrieben

⁹siehe GREVING, Johannes / PARADIES, Liane (1996). *Unterrichts-Einstiege*. S. 217.

¹⁰ Vgl. MATTES, Wolfgang (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. S. 37.

¹¹ Ebd., S.32. Und MEYER, Hilbert (2.Aufl.1989). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. S. 243.

¹² vgl. MATTES, Wolfgang (2002). *Methoden für den Unterricht, 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, S. 33



hätte. Leider habe ich früher nie besonders viel von der Verwendung von Moderationskärtchen gehalten, in dieser Situation wären sie mir aber sehr hilfreich gewesen, weil ich klarer hätte ablesen können, welche Arbeitsphasen und welche Arbeitsaufträge anstehen.

Auch die Zuordnung der Expertengruppen an die einzelnen Tische hätte schneller geklappt, wenn ich vor der Sitzung als Organisationshilfe Gruppenschilder angefertigt hätte, sodass jeder Schüler schneller erkannt hätte, zu welchem Tisch er musste.

Außerdem kann ich meine Traumvorstellung, die ganze geplante Sequenz würde locker in eine Einzelstunde passen, im Nachhinein selber nicht verstehen. In allen Sekundärliteraturquellen, die ich mir über die Verwendung von Gruppenpuzzeln besorgt habe, wird eindringlich davor gewarnt, wie zeitaufwendig diese komplizierte Methode sei und darauf hingewiesen, das „mindestens eine Doppelstunde“ dafür veranschlagt werden müsse.¹³ Es hätte mir eigentlich klar sein müssen, dass die Zeit zu knapp bemessen war, und wenn ich ehrlich bin, war ich mir auch darüber im Klaren, dass mein Zeitplan eine utopische Vorstellung war, konnte mich aber nicht von meinem Unterrichtskonzept, von dessen didaktischen Möglichkeiten ich sehr angetan war, lossagen und riskierte somit lieber, das gesamte Ergebnis durch den zu engen Zeitplan und fehlende Evaluation zunichte zu machen. Dabei hätte ich aufgrund des hohen Motivati-

onscharacters des Gruppenpuzzles die vorhergehende Einführungsphase ausfallen lassen und evtl. auch auf einen der zwei Übersetzungstexte verzichten können. Letzteres hatte ich auch in der Planung schon überlegt, wollte aber weder die von mir geplante langsame Heranführung an das Übersetzen durch den ersten Schritt des reinen Sinnverstehens noch die Vertiefung durch die wörtliche Übersetzung übergehen. Rückblickend denke ich, dass ich ersteres hätte machen können, da ein kurzes Überfliegen des ersten Textes zum Verständnis auch bei der Übersetzung des zweiten Textes impliziert ist. So hätten die Schüler mehr Zeit zum Tüfteln gehabt, ich hätte nicht aus Nervosität Tipps gegeben, die das vorhandene Potenzial für Lernerfolge vorweggenommen haben und es hätte Zeit für die wichtige Ergebnissicherung gegeben.

5. Stufe: kritischer Diskurs im Kontext von Seminar und Praktikum

Im Vorbereitungsseminar habe ich zum ersten Mal von der Methode des Gruppenpuzzles (Expertenpuzzles) gehört und war schon nach der ersten Anwendung begeistert von dieser interessanten Methode. Durch die Gelegenheit, in einer Kleingruppe an einer Seminarsitzung mitzuwirken, konnten wir unser Wissen über den genauen Verlauf und die Vor- und Nachteile vertiefen und an unseren Kommilitonen ausprobieren. Zur Erarbeitung der Methodenkompetenz und der richtigen Durchführung war viel Eigeninitiative und selbstständige Arbeit gefragt, was ich zwar einerseits sehr begrüße, da ich der

Meinung bin, dass selbst erarbeitetes Wissen intensiver aufgenommen und fester verankert wird als frontal präsentierte Informationen – doch hätte ich eine kleine Einführung in empfehlenswerte Didaktik- und Methodenliteratur sehr begrüßt, wie wir sie in kleinem Rahmen und ohne spezielle Eingrenzungen bei dem Besuch des Schulbuchverlags bekamen. Vielleicht können wir jetzt, nach ausführlicher Einarbeitung in verschiedene Didaktik-„Literaturklassiker“ zur Vorbereitung unseres Unterrichts und zur Erstellung des Portfolios, im Nachbereitungsseminar gemeinsam eine Liste von uns empfehlenswerten Büchern erstellen oder uns gegenseitig Bücher vorstellen, die uns besonders interessant und praktisch erschienen.

Ansonsten haben mir verschiedene Inhalte des Vorbereitungsveranstaltungen geholfen zu versuchen, meinen Unterricht schülerorientiert zu gestalten. Besonders das Modell des „reflektierenden Praktikers“, das ich bei der Vorbereitung, während meiner Handlungen als Lehrperson und zur nachträglichen Reflexion meines Unterrichts häufig zu Rate gezogen habe, um zielgerichtet über meinen Unterricht zu reflektieren.

Sehr interessant fand ich es auch, jetzt nach dem Schulpraktikum meine vor dem Praktikum angefertigten Notizen zu den Schreibanlässe fürs Portfolio durchzulesen und zu überlegen, inwiefern sich meine Erwartungen und Befürchtungen erfüllt und meine Annahmen über bestimmte Aspekte des Lehrberufs gewandelt haben.

¹³ Vgl. GREVING, Johannes (1996). S. 217. MEYER (2.Auflage 1986). S.238, Reader S.40 u.a.



6. Stufe: Prozess der Professionalisierung

Ich denke, dass ich anhand der hier beschriebenen Sequenz und insbesondere durch die Aspekte, die nicht so abgelaufen sind, wie ich sie geplant hatte, einige Erkenntnisse für meinen Professionalisierungsprozess erhalten konnte. Der Punkt, den ich wahrscheinlich am meisten zur Verbesserung meiner Unterrichtsplanung beachten muss, ist die Zeitplanung, die mir häufig misslingt. Vor meinen letzten Unterrichtsversuchen habe ich Literatur und die Ratschläge erfahrener Lehrer benutzt, um die zu benötigende Zeit besser ein-

schätzen zu können, woraufhin mir die Einteilung teilweise besser gelang, doch muss ich diese Kompetenz der Zeitplanung noch besser trainieren und lernen, mir lieber mehr Alternativen für verbleibende Zeit oder Knotenpunkte zur Abänderung der Unterrichtsplanung auszudenken. Auch für die Vorbereitung der Unterrichtsversuche brauchte ich meist zu viel Zeit. Einerseits lag das daran, dass ich Material verwendete, dessen Herstellung zeitökonomisch unverhältnismäßig viel Arbeit bedeutete (wie zum Beispiel die Fähnchen zur Einteilung in die Stammgruppen), andererseits, weil ich noch nicht

wusste, wie und wo ich bestimmte Materialien und Medien besorgen kann und weil ich noch ganz am Anfang meines Professionalisierungsprozesses stehe.

Mein größtes Ziel, mich selber in Unterrichtssituationen als Lehrperson zu erproben und zu reflektieren, sowie Feedback von Lehrern und Schülern zu bekommen, hat sich erfreulicherweise sehr positiv erfüllt, wobei mir einzelne Kritikpunkte und Tipps, wie zum Beispiel zur Verwendung von Moderationskärtchen, der Verschriftlichung von Arbeitsaufträgen geholfen haben, mich weiterzuentwickeln.

„Für Philosophie würde ich mir auch ein LAPF wünschen“

Erfahrungen mit dem Lehramtsportfolio Englisch am Institut für England- und Amerikastudien

Jana Seelbach & Dr. Almut Küppers

Institut für England und Amerika Studien

Lehramtsstudierende aus anderen Fächern hat sie noch nicht getroffen, die ein sogenanntes „LAPF“ führen, aber Julia, die im dritten Semester Englisch und Philosophie für das Lehramt an Gymnasien studiert, würde es sehr begrüßen, wenn sie auch für ihr zweites Fach ein Portfolio führen könnte. „In Englisch habe ich durch das LAPF schon früh einen guten Überblick über die wissenschaftlichen und didaktischen Kompetenzen bekommen, die ich im Laufe meines Studiums erwerben soll. Für Philosophie würde ich mir das auch wünschen. Ich habe jetzt zwar ein Seminar zu Kant besucht, aber ich kann nicht einschätzen, ob das, was ich dort gelernt habe, reicht für das Examen. Die Tabellen im Sprachenportfolio (s. Kasten)

haben mir sehr geholfen, meine Englischkompetenzen am Anfang des Studiums einzuschätzen. Ich habe festgestellt, dass mein Textverständnis noch nicht sehr gut ist und weiß jetzt, dass ich das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext noch intensiver üben muss.“ Ähnlich sieht es Pamela, eine Kommilitonin von Julia, die das Ausfüllen der Tabellen im Sprachenportfolio zwar als mühsam bezeichnet, aber gleichzeitig auch sehr aufschlussreich findet: „Deutsch ist zwar meine Muttersprache, aber ich bin auch mit Englisch groß geworden, weil mein Vater Amerikaner ist. Ich dachte eigentlich, ich könnte Englisch sehr gut. Da ich die Tabellen ganz ehrlich ausgefüllt habe, habe ich festgestellt, dass das in einigen Bereichen gar nicht

stimmt. Ich kann z.B. kaum Redewendungen wie *It's raining cats and dogs*. In diesem Bereich möchte ich mich auf jeden Fall noch verbessern und mein Englisch mit *phrasal verbs* anreichern.“

Das LAPF am IEAS

Seit dem WS 2005/2006 ist es für die Lehramtsstudierenden im Fach Englisch verpflichtend: Alle, die nach der neuen Studienordnung ein modularisiertes Studium in den Lehramtern absolvieren, legen als Leistungsnachweis für die Pflichtveranstaltung im Fach Englisch „Einführung in die Fremdsprachendidaktik“ (*Introduction to Foreign Language Teaching*) im Modul FD 1 ein sogenanntes Lehramtsportfolio an. Im Sommersemester 2007 hat nun der vierte Durchgang der Ar-



beit mit dem Portfolio begonnen, das in den vergangenen Semestern auf der Grundlage von Rückmeldungen und Kritik konsequent verbessert sowie den Bedürfnissen der Studierenden und Lehrenden angepasst wurde.

zeigt, die später einmal Englisch an einer Haupt- oder Realschule unterrichten möchte¹⁴: „Ich halte Selbstreflexion über Leistungen, Lernstrategien und -ziele besonders im Feld des Erlernens von neuen Fähigkeiten

und Sprachen für eine sehr gute Idee, da man bei kontinuierlicher Führung des Portfolios seine persönlichen Entwicklungsstände betrachten kann, auf Fortschritte aufmerksam wird und persönliches Umdenken im Laufe des Semesters aufspüren kann.“ Eine andere L2-Studentin hält das Anlegen eines Portfolios nicht nur für motivierend, sondern auch deswegen für sehr aufschlussreich, „weil die über den gesamten Zeitraum des Studiums erfolgende Selbstevaluation den einzelnen Studiengängen einen Zusammenhang verleiht. Das in einzelnen Veranstaltungen erworbene ‚Inselwissen‘ wird so nach und nach zu einer zusammenhängenden Landmasse, die im Idealfall nach allen Seiten hin ausbaufähig bleibt.“ Häufig betonen die Studierenden aber auch den Nutzen, den sie mit Blick auf ihr späteres Tätigkeitsfeld in der Schule sehen, wie die folgende Äußerung illustriert: „Insbesondere für den Lehrberuf ist eine schriftlich dokumentierte Begleitung des eigenen Lernprozesses von Bedeutung, da im späteren Berufsleben sich entwickelnde Persönlichkeiten beim Lernen und vor allem beim Lernen begleitet werden. Im Hinblick auf die Profession fördert ein geschulter Blick für die eigenen Stärken und Schwächen das Verständnis für problematische Lernphasen bei sich selbst und damit auch bei den späteren SchülerInnen.“ Profilentwicklung und Leistungsnachweis?

Das Portfolio ist für den Bereich des Fremdspracherwerbs mittlerweile ein anerkanntes Mittel der Diagnostik

Das Lehramtsportfolio am IEAS im Überblick

Das Portfolio des IEAS wurde im SoSe 05 erprobt und im WS 2005/2006 im Zuge der Modularisierung eingeführt. Alle modularisiert studierenden Lehramtsstudenten werden in der Einführungsveranstaltung *Introduction To Foreign Language Teaching* (ITFLT) angehalten, ein Portfolio anzulegen und als Prüfungsleistung vorzulegen. Das Portfolio wird von dem jeweiligen Dozent / der jeweiligen Dozentin gelesen und mit einem Feedback und einer Note versehen. Es besteht aus folgenden Teilen, die von der Website der Englischdidaktik mit Zugang per *Password* heruntergeladen werden können:

1. Das Sprachenportfolio 2. Das Lehramtsportfolio 3. Die Anleitung 4. Der Korrekturbogen 5. Das kritische Feedback

1. Das Sprachenportfolio

Das Sprachenportfolio ist wie die im Fremdsprachenunterricht gebräuchlichen Portfolios aufgebaut und besteht aus dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und einem Dossier. Im Sprachenportfolio beschäftigen sich die Studenten mit ihren Sprachkompetenzen, erworbenen Zertifikaten, ihrer Sprachlernbiographie, eigenen Lernerfahrungen, Lernstrategien und ihren Sprachlernzielen.

2. Das Lehramtsportfolio

Im Lehramtsportfolio setzen sich die Studierenden mit ihren pädagogischen Erfahrungen, dem Studium des Fachs Englisch und ihren inhaltlichen Lernzielen und Studiertechniken auseinander. Ferner beschäftigen sie sich mit den angestrebten inhaltlichen Schwerpunkten des Englischstudiums, ihrem bereits vorhandenen fachlichen Kompetenzen und sind angehalten, ein Literaturverzeichnis anzulegen und die einzelnen gelesenen Fachbücher kurz zu kommentieren. Auch dieses Portfolio wird von einem Dossier abgerundet, in das besonders gelungene Arbeiten sowie Bescheinigungen geheftet werden können.

3. Die Anleitung

Um den Studierenden die Arbeit mit dem Portfolio zu erleichtern, gibt es eine Anleitung. In dieser finden die Studierenden neben konkreten Erläuterungen zum Umgang mit dem LAPP und Anregungen bzw. Fragestellungen, unter denen einzelne Punkte behandelt werden können, Hinweise über den Zweck von und die allgemeine Arbeit mit Portfolios.

4. Der Korrekturbogen

Um den Lehrenden die Korrektur zu erleichtern und den Studierenden einen Überblick zu geben, nach welchen Kriterien das Portfolio bewertet wird, wurde ein Korrekturbogen erstellt. Auf ihm sind in tabellarischer Form die Bestandteile und allgemeine Kriterien zu den Bestandteilen aufgelistet. Neben der Korrektur von Seiten der Lehrenden kann er auch zur gegenseitigen Vorkorrektur bzw. der eigenen Bestandsaufnahme genutzt werden.

5. Das kritische Feedback

Die Studierenden werden dazu angehalten im Portfolio ein kritisches Feedback zum Instrument Portfolio und zu Veranstaltungen, die sie in der Englischdidaktik besucht haben, abzugeben. Über die Rückmeldung zum Instrument Portfolio erfahren die Lehrenden unter anderem, inwieweit das LAPP als Prüfungsleistung und Begleiter der ersten Phase der Ausbildung angenommen wird.

Um die Arbeit mit dem Portfolio noch effektiver zu gestalten, widmen sich zwei bis drei Sitzungen der Veranstaltung ITFLT zugeordneten Tutorien einzelnen Teilen der Portfolioarbeit. Hier haben die Studierenden weitere Gelegenheit, Antworten auf konkrete Fragen zu einzelnen Punkten zu erhalten.

Der Mehrwert des LAPP

Eine große Mehrheit der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen ist von der Idee des Portfolios überzeugt, wie die Äußerung einer Studentin

Die Einführungsveranstaltungen werden regelmäßig evaluiert. Darüber hinaus wurden die Studierenden aufgefordert, mit dem LAPP ein konstruktives Feedback zur Arbeit mit dem Portfolio abzugeben. Alle hier zitierten Äußerungen zum Portfolio sind von den Studierenden autorisiert; mit Julia und Pamela wurden Interviews geführt.



und Lernstandserhebung (vgl. Legutke 2003). Gleichzeitig sind die starken Argumente für den Einsatz von Portfolios in der Lehrerbildung stets die „Profilentwicklung“ (Qualifizierungsportfolio) einerseits und die „Professionalisierung“ (Entwicklungsportfolio) andererseits (vgl. Imhof et al. 2006: 123). Das LAPF stellt für die zukünftigen Englischlehrerinnen also einerseits ein Instrument der Selbstevaluation des Lernprozesses dar, ist andererseits aber auch ein Mittel, um das eigene Profil im Bereich des Unterrichts (der englischen Sprache) zu schärfen. Besonders ertragreich erscheint der Einsatz des Portfolios in den fremdsprachlichen Lehramtsstudiengängen nicht zuletzt deswegen, weil nicht wenige Studierende über Auslandserfahrungen verfügen – wie etwa ein *Highschool*-Jahr oder aber eine Tätigkeit in einem *Summer camp* in den USA –, emotional wichtige Bezugspunkte in den einzelnen Biographien, die bei den meisten aber noch nicht Gegenstand einer systematischen Reflexion waren. Auch die pädagogischen Vorerfahrungen wie etwa die Mitarbeit als Aushilfe bei einem Spiel-Mobil sollen im Rahmen des LAPF Englisch einer (selbst-)kritischen Analyse unterzogen werden. Die Studierenden lassen sich in den Einführungsveranstaltungen sehr bereitwillig auf diese „Forschungsreise“ in ihre eigene (fremdsprachliche) Vergangenheit ein und befördern zum Teil ganz ungeahnte biographische Schätze zu Tage, wie die folgende Anekdote zeigt: Ein Student berichtet von häufigen Reisen seiner Familie nach Italien, wo er als junger Blondschoß von den italieni-

schen „Mamas“ stets „bestaunt“ wurde. Er erinnert sich genau an eine Situation, in der eine dieser italienischen Mamas immer und immer wieder auf ihn einredete – er als damals Fünfjähriger aber nichts davon verstand. Als er endlich „si“ antwortete, die einzige italienische Vokabel, die er damals beherrschte und hoffte, damit den Redeschwall der Italienierin zu stoppen, bekam er zu seiner großen Überraschung von ihr einen dicken nassen Kuss auf die Stirn. „Sie hat mich wohl die ganze Zeit gefragt, ob sie mich küssen darf“ lautet rückblickend seine Erkenntnis und er fügt augenzwinkernd hinzu: „Das ‚Nein‘ zu beherrschen ist zu Beginn des Lernens einer Fremdsprache wohl eindeutig wichtiger.“

Ist es nicht absurd, diese sehr persönlichen narrativen Auseinandersetzungen mit der eigenen (Sprach-) Lernbiographie zu benoten? Ist es nicht eigentlich ein Widerspruch in sich – wie in der Literatur zum reflexiven Schreiben verschiedentlich betont wird (vgl. Borsch & Imhof 2006: 13).

Julia und Pamela beantworteten die Frage, ob sie ein Problem damit haben, dass das Portfolio nicht nur ein Instrument der Selbstevaluation darstellt, sondern im ersten Modul der Englischdidaktik auch als Leistungsnachweis benotet wird, mit einem klaren „Nein“. Julia erläutert dies folgendermaßen: „Das ist gar kein Problem. Das ist ja ein leichter Leistungsnachweis und er hat sehr viel mit mir selbst zu tun, was für mich auch sehr interessant und spannend ist. Da machen wir in anderen Veranstaltungen Dinge, die finde ich sehr viel

problematischer, z.B. für eine Klausur 300 Folien auswendig zu lernen. Das bringt mir gar nichts. Das vergesse ich anschließend alles. Aber beim LAPF, da wussten wir genau, was wir machen mussten, um eine gute Note zu bekommen; das war leicht und hat Spaß gemacht.“ Transparenz ist das Schlüsselwort, mit dem diesem inhärenten Widerspruch am IEAS begegnet wird. Die Kriterien, nach denen die Noten auf das LAPF vergeben werden, werden in der Einführungsveranstaltung offengelegt und ausführlich besprochen und beziehen sich nicht auf individuelle Inhalte und persönliche Lernerfahrungen, sondern vor allem auf formale Aspekte wie Vollständigkeit, sprachliche Richtigkeit und schließlich die Intensität der Auseinandersetzung mit Einzelaspekten sowie die Fähigkeit reflektierendes Schreibens. Hilfe erhalten die Studierenden ferner von kompetenten Tutorinnen, die in ihren Begleitveranstaltungen Fragen rund um das LAPF beantworten.

Pilotprojekt LAPF- Präsentation

Im Sommersemester 2006 wurde von den Studierenden einer ausgewählten Einführungsveranstaltung nicht nur das Portfolio angelegt, sondern nach Semesterschluss in jeweils 20-minütigen Präsentationen einer Gruppe von drei anderen Kommilitonen vorgestellt. Die *Guidelines* für diese Präsentation wurden den Studierenden gegen Mitte des Semesters zugesandt; dass das LAPF am Ende des Semesters präsentiert werden sollte, war allen Studierenden von Anfang an klar gewesen. Die Präsentations-



form war frei wählbar (z.B. PPP, OHP, Show & tell), die Präsentationssprache Englisch. Es gab eine Reihe von verpflichtenden Punkten aus dem LAPF, über die in der Präsentation gesprochen werden sollte, sowie die Möglichkeit einen zusätzlichen Punkt auszuwählen. Die Präsentation selbst fand in Vierergruppen statt. Jeweils ein/e Student/in hat für zwanzig Minuten präsentiert, die drei Kommiliton/innen haben im *Peer review*-Verfahren ein schriftliches sowie mündliches *Feedback* abgegeben. Das *Feedback sheet* wurde ebenfalls im Vorfeld der Präsentation versandt, um die Kriterien der Bewertung transparent zu machen. Die Bewertung floss nur im positiven Sinne in der Gesamtbewertung des LAPF mit ein, da die Präsentation eine zusätzliche Leistung von Seiten der Studierenden darstellte. Allerdings verliefen alle Präsentationen insgesamt sehr vielversprechend, einige waren äußerst gut gelungen und der Medieneinsatz sehr ansprechend. Deutlich zu erkennen war in diesem Pilotprojekt, wie wichtig gute kommunikative Kompetenzen (hier in der Fremdsprache – Englisch) sowie gute *Presentational skills* für den Erfolg dieser Präsentationen waren. Beides sind Fähigkeiten, die im Laufe des Studiums weiter verbessert und professionalisiert werden sollen. Gleichzeitig wurden individuelle Talente einzelner Studierender sehr viel besser deutlich als im schriftlich dargelegten Portfolio. Das große Potential der Präsentationen liegt jedoch eindeutig im unmittelbar danach stattfindenden Dialog von Student/in und Dozent/in, der darüber hinaus die

Rückmeldung von Kommiliton/innen mit einbezieht. Dieses Erkenntnis wird untermauert von den Äußerungen der Studierenden im abschließenden Evaluationsbogen. Natürlich wurde dort auch die Mehrarbeit erwähnt, die die Studierenden aber als durchaus lohnenswert bezeichnen: Die Auseinandersetzung mit dem Portfolio hat sich durch die Vorbereitung auf die Präsentation einerseits intensiviert. Andererseits wurde es als Bereicherung betrachtet zu sehen, was andere Kommiliton/innen in ihren Präsentationen zu erzählen hatten und wie sie dies bewerkstelligten. Julia und Pamela, die beide ihr LAPF auch in vergangenen Sommer präsentierten, waren z.B. begeistert von der Präsentation einer Kommilitonin, die für ein Jahr in dem Projekt „*People's Theater*“ mitgearbeitet hatte: „Das war faszinierend zu sehen, was für eine tolle Arbeit dort gemacht wird und wie viel S. davon profitiert hat.“ Die Rückmeldungen über das Pilotprojekt der LAPF-Präsentation zeigen insgesamt sehr deutlich, wie wichtig ein intensives Feedback für die Arbeit mit dem Portfolio ist. Die mündlichen Rückmeldungen wurden von den Studierenden aufgrund der guten Anregungen, Verbesserungsvorschläge und Anerkennung mehrheitlich als sehr motivierend bezeichnet.¹⁵

¹⁵ Trotz der insgesamt positiven Erfahrungen mit den Portfolio-Präsentationen scheint es derzeit aufgrund der üblichen Sachzwänge (personelle Engpässe, enormer zusätzlicher Zeitaufwand) keine Möglichkeit zu geben, dieses Verfahren zu versteinen.



Pamela (Interviewte Studentin)

Kritik und Kontinuität

Julia und Pamela wünschen sich am IEAS stärkere Querverweise aus fachwissenschaftlichen und anderen fachdidaktischen Veranstaltungen auf das Portfolio. „Meine Literaturliste habe ich seit letztem Sommer nicht weitergeführt“, gesteht Pamela, „da wäre es gut, wenn auch in den fachwissenschaftlichen Seminaren ein stärkerer Bezug zum LAPF hergestellt werden könnte.“ Diese Kritik scheint durchaus berechtigt und liefert wichtige Impulse zur weiteren Vernetzung der Studieninhalte über das Portfolio.

Großes Potential für die Fortführung des und vertiefende Auseinandersetzung mit dem Portfolio eröffnet sich im Bereich der schulpraktischen Studien (vgl. Imhof 2006), kurz: im Praktikum! Die ersten Studierenden des IEAS besuchen im laufenden Sommersemester Vorbereitungsveranstaltungen für das Fachpraktikum, welches sie im Herbst 07 im Fach Englisch absolvieren werden. In allen drei Teilen des Praktikums wird es an vielen Stellen Anknüpfungspunkte zum LAPF geben; im Praktikum



selbst werden etliche „Produkte“ entstehen, die im Dossier des Lehramtsportfolios aufgenommen werden können wie etwa Stundenplannungen und -auswertungen, selbst hergestellte Unterrichtsmaterialien, kritische Auseinandersetzungen mit Textbuchaufgaben etc. Auch die in der Einführungsveranstaltung angebaute kritische Reflexion der eigenen Lehrerrolle (Ich als Lehrer/in, *My teaching philosophy*) wird durch gezielte Aufgaben während des Praktikums vertieft werden.

Die Arbeit in den vertiefenden Modulen der Fachdidaktik (Module 2 bis 4) wird ebenfalls Gelegenheiten eröffnen, um gezielt am Portfolio weiterzuarbeiten und das Lehramts-Dossier zu erweitern.

Ausblick

Perspektivisch wäre es wünschenswert in der Portfolioarbeit über Präsentationsverfahren nachzudenken, die die Möglichkeiten der Nutzung neuer Medien einbeziehen. Im anglo-amerikanischen Raum ist beispielsweise das Erstellen eines sogenannten *E-Portfolios* an vielen Colleges und Universitäten ein fester Bestandteil der zu erbringenden Studienleistungen, nicht nur in den *Teacher Training* Kursen¹⁶. Dabei ste-

hen mehrere Ziele im Vordergrund: Wie im Entwicklungsportfolio sollen hierbei zunächst die Reflexionskompetenzen entwickelt werden; das E-Portfolio stellt dabei eine mehrdimensionale Landkarte des Lernens dar (*educational map*); im Prozess ihres Entstehens entwickeln die Studierenden gleichzeitig entsprechende Medien- und Präsentationskompetenzen. Darüber hinaus ist das *E-Portfolio* immer auch ein Qualifikationsportfolio, in welchem Kompetenzen sichtbar und Zertifikate präsentiert werden. Mit Blick auf den Lehrberuf übernimmt ein *elektronisches Portfolio* (E-Portfolio) somit die wichtige Funktion einer „didaktischen Visitenkarte“, die von großem Interesse für Eltern, mögliche Arbeitgeber und auch für die Schüler/innen selbst ist.

Jenseits dieser Portfolio-Zukunftsmusik wäre es mittelfristig ein großer Gewinn, wenn das Lehramtsportfolio der ersten Phase in die zweite Phase der Lehrerbildung überführt werden könnte und die zukünftigen Englischlehrer/innen auf dem Weg ihrer Professionalisierung mit Beginn des Vorbereitungsdienstes und der praktischen Arbeit an der Schule darauf aufbauen könnten.

Literatur

Borsch, Frank und Imhof, Margarete (2006), *Lerntagebücher in der universitären Lehre*, in: *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*, hg. v. M. Im-

hof, Tönning.: Der Andere Verlag, 7-20

Imhof, Margarete et al. (2006). Einsatz von Portfolio in den schulpraktischen Studien. In: *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*. hrsg. v. M. Imhof. Tönning: Der Andere Verlag, 121-144.

Legutke, Michael (2003). Portfolio der Sprachen – eine erfolgversprechende Form der Lernstandsermittlung? In: *Primary English*, 1, 4-6.

Imhof, Margarete (Hrsg.). (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*. Tönning: Der Andere Verlag.

¹⁶ Eine sehr anschauliche *Guided Tour* zum Einsatz von *E-Portfolios* findet sich auf der Website der *Johns Hopkins University* <http://olms.cte.jhu.edu/olms/output/page.php?id=2845>, vgl. auch <http://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/portfolio/>. Beispiele ausgezeichneter E-Portfolios befinden sich auf <http://www.kzoo.edu/pfolio/outstanding.html>.



Portfolio als Chance begreifen

Erfahrungen mit der Portfolioarbeit aus Sicht einer „Betroffenen“

Annina Lenz

Tutorin am Institut für England- und Amerikastudien
Abteilung Sprachlehrforschung und Didaktik

Während heutzutage sogar Grundschüler ihr Portfolio schon mit viel Liebe und Fleiß führen, ist vielen Studenten, die sich bisher in ihrer Schullaufbahn oder bisherigen Ausbildung noch nicht mit diesem Konzept beschäftigen mussten, der Begriff des Portfolios oft noch ziemlich unklar. Zu welchem Zweck soll eine Sammelmappe angelegt werden, die Dokumente, Schriftstücke und Erläuterungen enthält? Ist das alles nicht einfach nur mit großem zeitlichen Aufwand verbunden, der sich am Ende vielleicht gar nicht lohnt? Wieso muss man vor fremden und unvertrauten Lesern des sehr persönlichen Portfolios über Gewohnheiten oder Schwächen sprechen? Dies alles sind berechtigte und nachvollziehbare Einwände. Auch ich bin über dieselben Fragen zu Beginn meines Studiums gestolpert.

In der Vorbereitungsveranstaltung zum ersten Schulpraktikum wurde ich zum ersten Mal mit einem Portfolio konfrontiert. Im wöchentlich stattfindenden Seminar wurde genug Anlass zur intensiven Auseinandersetzung mit der persönlichen Entwicklung geboten. Für meine Kommilitonen und mich war eben dieser Prozess der Selbstreflexion sehr anstrengend, und wir konnten die Notwendigkeit zunächst nicht wirklich nachvollziehen. Plötzlich war die Rede von meinen persönlichen Stärken und Kompetenzbedürfnissen, die im spä-

teren Beruf entscheidend sind. Auch wurde von uns verlangt, sich darüber Gedanken zu machen, welche Art von Lehrer wir später sein wollen und was uns bei diesen Vorstellungen beeinflusst hat. Wir fragten uns oft, wie es möglich sein soll, dies schon jetzt sagen und im Anschluss daran auch noch analysieren zu können. Alle Seminarteilnehmer empfanden es als sehr mühsam, so viel über sich selbst nachdenken zu müssen, weil uns diese Art der Reflexion, vor allem in der Universität, noch völlig fremd war.

Doch schon zu Beginn des fünfwöchigen Schulpraktikums wurde uns allen doch recht schnell klar, welche Vorteile sich aus der Vorbereitungsveranstaltung für uns ergaben.

Denn nun konnte jeder überprüfen, ob zum Beispiel das Selbstbild, das sich während der Vorbereitungsveranstaltungen entwickelte, dem tatsächlichen Auftreten in der Klasse ähnlich sah oder ob man sich völlig falsch eingeschätzt hatte. Dadurch, dass ich mich vor dem Praktikum mit meiner beruflichen und persönlichen Entwicklung auseinandergesetzt hatte, konnte ich nun viel besser beobachten, inwiefern ich mich während des Schulpraktikums veränderte. Wir alle erlebten die Zeit an der Schule als sehr intensiv: Das, was in der Vorbereitungsveranstaltung theoriegeleitet reflektiert wurde, erhielt nun in der

Schulpraxis die erhoffte Relevanz für uns. Vorbereitend hatte man versucht, auf sich selbst zu schauen und sich selbst kennen zu lernen. Während des Praktikums hat man sich möglicherweise aus einem ganz anderen Blickwinkel erlebt oder man stellte fest, dass man auf bestimmte Umstände (z.B. Unterrichtsstörungen) ganz anders reagierte als man vorher dachte. Durch die intensive Reflexion war es nun plötzlich möglich geworden, sich aus einer gewissen Distanz zu beobachten und Erklärung für persönliche Entwicklungen, positiv wie negativ, selbst zu suchen und zu finden. Daneben wurde die persönliche Entwicklung auch von Kommilitonen und dem Praktikumsbetreuer gespiegelt, was zu einer umfassenderen Reflexion beigetragen hat.

Durch die Arbeit mit dem Entwicklungsportfolio während des Schulpraktikums habe ich im Nachhinein die Vorteile zu schätzen gelernt, die sich daraus ergaben: Man lernt sich selbst besser kennen, kann sich besser einschätzen, man realisiert mitunter, dass man bisher ein trügerisches Bild von sich selbst hatte. Darüber hinaus wird man sich darüber bewusst, wo man steht und wo man als nächstes hin möchte: Es ist erst dann möglich, neue Ziele zu definieren bzw. persönlichen Entwicklungsbedarf zu erkennen, wenn man sich selbst darüber im Klaren ist, an welchem Punkt



der Entwicklung man sich momentan befindet. Dieses Prinzip ist von größter Wichtigkeit, unabhängig davon, ob z.B. die Reflexion von Sprachkompetenzen, der Zuwachs von Wissen allgemein oder die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit bei der Portfolioarbeit im Vordergrund steht.

Studenten, die noch keine Erfahrungen mit dem Führen eines Portfolios gemacht haben und dieser Methode deshalb oft eher kritisch gegenüber stehen, können in den meisten Fällen für die Vorteile gewonnen werden, wenn ihnen das Konzept, das dahinter steht, transparent gemacht wird. Dies spricht dafür, stets Aufklärungsarbeit darüber zu leisten, was die Portfolioarbeit von Studenten, Schülern oder Angestellten im Allgemeinen verlangt.

Dazu zählt auch der Aspekt der Bewertung. Das Vorurteil, dass dann eine gute Bewertung erfolgt, wenn möglichst viele vorgegebene Tabellen ausgefüllt, hochtrabende Entwicklungsziele verkündet, Auslandsaufenthalte nachgewiesen oder Sprachenzertifikate beigelegt werden, hält sich hartnäckig. Ganz im Gegenteil kommt es bei einem Portfolio vor allem darauf an, Entwicklungsstand und Lernzuwachs so transparent wie möglich darzustellen. So muss die Argumentation schlüssig, die Vollständigkeit beachtet und ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen des Portfolios erkennbar werden. Daneben spielt die äußere Gestaltung (Layout, Schriftart, Schriftgröße) und der Aufbau (Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, etc.) eine ebenso wichtige Rolle wie die Be-

herrschung von Rechtschreib-, Zeichensetzungs- und Grammatikregeln und sprachlichem Ausdruck. Alle aufgeführten Kriterien lassen sich auf relativ objektive Weise beurteilen und bewerten.

Auch wird oft befürchtet, dass man z.B. nach dem ersten Semester doch noch gar nicht alle Anforderungen oder Kriterien des Portfolios erfüllen könne und man somit schlechter bewertet werde. Vergessen wird dabei, dass sich ein Portfolio eben gerade dadurch auszeichnet, dass es einen Entwicklungsprozess dokumentiert. Wäre die Entwicklung zum Zeitpunkt der ersten Bearbeitung des Portfolios schon abgeschlossen, müsste man darüber nicht reflektieren. Die Tatsache, dass das Portfolio erst nach einer gewissen Zeit und ganz allmählich immer umfangreicher wird, ist das grundlegende Prinzip des Konzeptes und stellt ein Beispiel für lebenslanges Lernen dar.

In dieser Hinsicht muss eindeutig für Klarheit gesorgt werden, indem die Seminarleitung ihre Ansprüche an ein gutes Portfolio deutlich machen und sich aber auch Studierende evtl. bereitgestellte Anleitungen für den Umgang mit dem Portfolio zu Herzen nehmen und sich damit auseinandersetzen, *bevor* dieses abgegeben werden muss.

Ein weiterer Einwand von Studenten gegen die Portfolioarbeit ist die Tatsache, dass die Ergebnisse, die dem Leser bzw. Prüfer am Ende vorgelegt werden, sehr persönlich sind, was den Verfassern der Portfolios oft nicht recht sei. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass das schriftliche Festhalten von Gedanken grundlegende Voraussetzung

von Reflexion und Entwicklungsprozessen ist. Außerdem wirken z.B. Lernziele durch den Prozess des Niederschreibens für einen selbst oft verbindlicher. Des Weiteren kann ich aus eigener Erfahrung sagen, dass man sich oftmals erst dann mit seiner eigenen Entwicklung auseinandersetzt, wenn die Portfolioarbeit als Leistungsnachweis eingesetzt wird und man somit zur Bearbeitung „gezwungen“ ist. Im universitären Kontext schließt dies eben ein, dass die Beurteilung meines Portfolios von einer mir relativ fremden bzw. unvertrauten Person vorgenommen wird. Jedoch führt vielleicht gerade diese Tatsache verstärkt dazu, dass man seine Gedanken, Vorstellungen und Ansichten besser erläutert, da man sich der fremden Bewertungsinstanz bewusst ist. Abgesehen davon ist es meiner Meinung nach unverzichtbar, dass die Selbstbeurteilung durch eine Fremdperspektive ergänzt wird, wodurch Selbstüberschätzung und –unterschätzung begrenzt werden können. Feedback sollte somit als Möglichkeit begriffen werden, Reflexion realitätsnah stattfinden zu lassen.

Trotzdem bleibt es generell umstritten, ob die Bewertung der subjektiven Darstellung eines Entwicklungsprozesses als sinnvoll erachtet werden kann.

Dadurch, dass Erwartungen an ein ‚gutes Portfolio‘ transparent gemacht werden, kann jedoch ein erster Schritt hin zu fairer Bewertung geleistet werden.

Der Einsatz von Portfolios hat zurzeit Hochkonjunktur. Neben der Anwendung in der Schule haben sie bekannter-



maßen auch den Weg in die Universität gefunden. Nach der Modularisierung des Referendariats (bzw. des Vorbereitungsdienstes) ist das Führen eines Portfolios nun auch Teil der zweiten Phase der Lehrerbildung geworden. Und auch nach Abschluss der Ausbildung ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernzuwachs und Entwicklungsprozess nicht abgeschlossen. Selbst Lehrkräfte, die schon lange Jahre im Schuldienst sind, führen nun ein Portfolio, das ihre Fort- und Weiterbildung dokumentiert. Diese Allgegenwärtigkeit schließt dennoch nicht aus, dass an dem Konzept weiterhin gearbeitet werden muss. Immer wieder wird zum Beispiel beklagt, dass Portfolios, die die Entwicklung einer Fremdsprache dokumentieren sollen, nicht in der Zielsprache verfasst werden müssen. Dadurch werde das Portfolio ad absurdum geführt. Abgesehen davon stellt sich immer wieder die Frage, was mit Portfolios passiert, die einmal eingesammelt, kontrolliert und zurückgegeben worden sind. Es wäre wünschenswert, dass die Arbeit, die Schüler, Studenten oder Angestellte in das Portfolio investiert haben, nicht umsonst gewesen ist. So müsste die Kontrolle des

Portfolios auch nach der ersten Abgabe kontinuierlich fortgeführt werden, damit die Verfasser die Motivation erhalten, ihr Portfolio zu überarbeiten, zu aktualisieren und zu verbessern.

Auch der Grad der Ehrlichkeit, mit dem ein Portfolio bearbeitet wird, ist immer wieder Teil der Diskussion um die Sinnhaftigkeit des Konzeptes. Ob die Teilaufgaben in einem Portfolio immer gewissenhaft bearbeitet oder beantwortet wurden, kann in den seltensten Fällen nachvollzogen oder überprüft werden. Dies kann nur dann in Ansätzen gewährleistet werden, wenn ein Portfolio über einen längeren Zeitraum immer wieder von dem gleichen Prüfer durchgesehen und bewertet wird, der die Entwicklung des Verfassers begleitet und auch bezeugen kann. Dies ist leider in den seltensten Fällen gegeben und mit einem zeitlichen Mehraufwand verbunden (wechselnde Klassenlehrer in der Schule, fehlende Instanz in der Universität, unausgereiftes Konzept hinsichtlich der Lehreraus- und -weiterbildung).

Hinsichtlich der professionellen und persönlichen Entwicklung kann trotz aller Kritikpunkte der Einsatz eines Portfolios sehr fruchtbar sein, wenn man sich um gute äu-

ßere Bedingungen (transparente Erwartungshaltung, regelmäßige Überprüfung, sinnvoller Einsatz der Portfolioarbeit) und eine möglichst umfassende Betreuung (Anleitung und Hilfestellung zur Reflektion, qualitatives Feedback, Gelegenheit zu regelmäßiger Abgabe) bemüht. Das Reflektieren über den eigenen Entwicklungsstand fällt zu Beginn schwer und der Arbeitsaufwand ist nicht gering; diese Investition lohnt sich jedoch ungemein, wie man schon nach einigen Wochen feststellt. Das Führen eines Portfolios muss als Chance begriffen werden, sich selbst besser einschätzen zu können, sich seiner Entwicklung bewusst zu werden und daraus Handlungsschritte für die Zukunft ableiten zu können. Die Reflexion über Unterrichtsprozesse und über das eigene Handeln in der Unterrichtsstunde ist das primäre und unverzichtbare Handwerkszeug eines jeden Lehrers. Portfolios können somit eine Hilfe sein, selbst formulierte Ziele – seien sie kurz-, mittel- oder langfristig angelegt – transparent und erreichbar zu machen und die Motivation dafür zu stärken, die persönliche Entwicklung im vorgegebenen Rahmen, aber dennoch nach eigener Vorstellung, voranzutreiben.



Das Pilotprojekt „Bilingual-Praktikum (Arbeitsprache Englisch)“ an der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Eine Kooperation zwischen der Abteilung Sprachlehrforschung und Didaktik (Institut für England- und Amerikastudien, IEAS) und bilingualen Schulen im Raum Frankfurt

Prof. Dr. Sabine Doff

Institut für England- und Amerikastudien
Abteilung Sprachlehrforschung und Didaktik

Dr. Rolf Theis

Goethe-Gymnasium Frankfurt

Ausbau des Schwerpunktes „Bilinguales Lernen und Lehren“ am IEAS

Im WS 2006/7 erhielten erstmals L3-Studierende, die ein nicht-sprachliches zweites Fach („Sachfach“) studieren, im Rahmen der Vorbereitung auf das Fachpraktikum Englisch die Möglichkeit, ihr Praktikum mit dem Schwerpunkt „Bilinguales Lernen und Lehren“ durchzuführen.

Englisch als Arbeitssprache, d.h. das Unterrichten von Sachfächern wie Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft und Biologie in der englischen Sprache, hat eine noch nicht sehr lange Tradition in Deutschland, stellt aber gegenwärtig eine der großen Erfolgsgeschichten in unserer Schullandschaft dar. Eine umfassende empirische Studie im Auftrag der Kultusministerkonferenz (DESI) erbrachte 2006 den Nachweis, dass bilinguale Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der neunten Klasse einen Vorsprung von bis zu zwei Jahren in ihrer fremdsprachlichen Kompetenz erreichen können.

Seit 1969, beginnend mit dem deutsch-englischen Zug des Goethe-Gymnasiums Frankfurt, bestehen in Deutschland staatliche Schulen mit bilingualem Programm; mittlerweile gibt es bundesweit Hunderte, in Hessen bereits Dutzende solcher Züge –

ganz abgesehen von der praktisch unüberschaubaren Zahl an Versuchen mit bilingualen Modulen in den Sachfächern oder sachfachorientierten Unterrichtseinheiten hauptsächlich in den Sprachen Englisch und Französisch.

„Bilingual hat Konjunktur“ heißt es in Vorträgen und Veröffentlichungen seit langen Jahren. Aber die Versuche, diesen Trend in der ersten Phase der Lehrerbildung aufzugreifen, systematisch in der zweiten Phase fortzusetzen und in der Fort- und Weiterbildung konsequent zu verfolgen, sind bislang eher die Ausnahme geblieben.

Frau Prof. Dr. Sabine Doff (Institut für England- und Amerikastudien) sieht seit ihrer Berufung im WS 2005/6 eines der dringenden Anliegen der Abteilung für Didaktik und Sprachlehrforschung darin, die im bilingualen Lehren und Lernen (mit Englisch als Arbeitssprache) liegenden Chancen aufzugreifen und auszubauen. Eine der Hauptinitiativen in diesem Sektor erstreckt sich auf das schon seit vielen Jahren zum verbindlichen Programm der Lehrerbildung gehörende Schulpraktikum. In Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium und unterstützt vom Büro für Schulpraktische Studien an

der Universität Frankfurt begann mit der Vorbereitung des ersten Bilingualpraktikums vor dem Wintersemester 06/07 die Zusammenarbeit mit verschiedenen bilingual unterrichtenden Schulen im Rahmen des Kooperationsprogramms der Goethe-Universität; überdies wurden bilinguale Schulen aus dem Kreis der „Vereinigung der Schulen mit deutsch-englisch bilingualem Zug in gymnasialen Bildungsgängen in Hessen“ in das Projekt Bilingualpraktikum eingebunden. An der in diesem Sommersemester laufenden Vorbereitungsphase auf das zweite Bilingualpraktikum sind systematisch auch Fachleiter des Studienseminars Frankfurt beteiligt.

Inhalte und Ziele der „Praktikumsvorbereitung bilingual“

- Expertengestützte Praxiskontakte mit anschließenden Reflexionsphasen, d.h. die praktische Anschauung von bilingualem Unterricht und der Kontakt mit bilingual unterrichtenden Lehrern
- Vermittlung theoretischer Grundlagen des bilingualen Lehrens und Lernens, insbesondere in Bezug auf die sprachlichen Aspekte hinsichtlich der Ausbildung eines fortgeschrittenen und differen-



zierten Ausdrucksvermögens (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*) sowie hinsichtlich des interkulturellen Zugewinns, der - z.B. im Fach Geschichte - aus der Perspektivanreicherung entstehen kann, die sich durch das Einbeziehen der Sichtweise Großbritanniens oder der USA ergibt

- Kennenlernen des Spektrums unterschiedlicher organisatorischer Regelungen an Schulen mit bilingualen Zügen bzw. Modulen und deren Analyse hinsichtlich Vor- und Nachteilen
- Erprobung von Evaluationsmöglichkeiten von Erfolg und Misserfolg im bilingualem Sachfachunterricht sowie Kennenlernen verschiedener schulischer und außerschulischer Zertifizierungsmöglichkeiten
- Sammeln von Erfahrungen bei der Vorbereitung und Durchführung von bilingualen Unterrichtssequenzen

Ein entscheidender Schwerpunkt in der Vorbereitung auf den bilingualen Unterricht sind ganz praktische Fragen, wie z.B. das Problem der Text- / Materialbeschaffung und die spezifische methodische Aufarbeitung, die sachfach- ebenso wie fremdsprachendidaktische Aspekte einbeziehen muss. Der Spagat zwischen intellektuellem Anspruchsniveau der Lerninhalte des Sachfaches und den sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden will methodisch bewältigt sein. Die Studierenden bereiten jeweils mehrere Unterrichtsstunden

bzw. Teilsequenzen mit Blick auf die in der Praktikumsphase laut Lehrplänen anstehenden Unterrichtsinhalte vor und skizzieren mögliche Unterrichtsverläufe in Micro-Teaching-Phasen im Seminar.

In der Praktikumsphase im Frühjahr 2007 (die im Wintersemester vorbereitet worden war) war der praktische Einsatz in den bilingualen Gruppen der beteiligten Schulen je nach organisatorischen Bedingungen unterschiedlich intensiv. Fast alle Praktikanten/innen hatten aber ausgiebig Gelegenheit, eigenständige Unterrichtserfahrung zu sammeln und diese in der Praktikumsnachbereitung mit ihren Kommilitonen/innen und dem betreuenden Dozenten, der selbst langjährige Erfahrung mit bilingualen Sachfachunterricht am Goethe-Gymnasium Frankfurt hat, zu reflektieren.

Zitate aus Praktikumsberichten

„Mehraufwand ..., der sich aus der Erstellung von bilingualen Unterrichtseinheiten ergibt ... Aber auch für die SchülerInnen bedeutet der bilinguale Sachfachunterricht einen Mehraufwand an Vorbereitung und Nachbereitung.“

„Kritik an diesem bilingualen Modell hatten sowohl Lehrer als auch Schüler. Häufig wurde von den Lehrern, grade von den Englischlehrern der herkömmlichen Englischklassen beschrieben, dass Klassen, aus denen die Leistungsträger herausgenommen werden, schwerer zu unterrichten seien und das Ni-

veau oft nach der Teilung sinkt.“

„Fragen, ob man nicht alle Schüler in bilingualen Klassen unterrichten könnte, ob sich dies nicht auch positiv auf die Leistungen auch der schwächeren Schüler auswirken könnte, oder dann ein Teil auf der Strecke bleibt, möchte ich für mich in Zukunft beantworten.“

Denn ohne Zweifel zeigten meine Beobachtungen die positiven Effekte in den bilingualen Klassen. Sie hatten weniger oder keine Hemmungen sich in Englisch auszudrücken, auch wenn es noch Fehler im Gebrauch der Grammatik gab, hatten die Schüler der bilingualen Klassen ein erheblich besseres Gefühl für die englische Sprache. Sie beeindruckten mich besonders mit dem differenzierten englischen Wortschatz.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Beobachtungen während meines Praktikums mir ein sehr positives Bild des bilingualen Unterrichts vermittelten, und mich dazu animieren, mich weiter in diesem Feld zu engagieren.“

Ausblick

Die Initiative zum englischen Bilingualpraktikum in der Abteilung Didaktik und Sprachlehrforschung am IEAS ist Teil eines Gesamtkonzeptes, das auf die systematische Professionalisierung des bilingualen Unterrichtens in allen Phasen der Lehrerausbildung und Fort- und Weiterbildung zielt und zu dem in kommenden L-news noch mehr zu berichten sein wird.



Schulpraktische Studien an bilingualen Schulen (Arbeitssprache Französisch)

Ilona Ambrosius

Lehrbeauftragte am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen

Im WS 2006/07 konnte erstmals für Lehramtsstudierende L2 und L3 im Fach Französisch ein bilinguales Schulpraktikum an Schulen mit bilingualem deutsch-französischen Unterricht durchgeführt werden.

Frau Prof. Dr. Heide Schrader, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Abteilung Didaktik der romanischen Sprachen der Johann Wolfgang Goethe-Universität, hat die Initiative ergriffen, damit die Studierenden die Möglichkeit erhalten, das Schulpraktikum an einer bilingualen Schule mit deutsch-französischem Zweig zu absolvieren. In enger Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium, dem Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung sowie den bilingualen Schulen in Hessen wurde begonnen, die erforderlichen Strukturen aufzubauen.

Bilingualer deutsch-französischer Unterricht an hessischen Schulen

Bilingualer deutsch-französischer Unterricht wird bereits seit mehr als dreißig Jahren an deutschen Schulen unterrichtet. Die Anfänge gehen auf den deutsch-französischen Kooperationsvertrag von 1963 zurück. Durch die Schaffung von bilingualen Zweigen sollte Französisch als Sprache des Partners unter Einbeziehung der französischen Geschichte, Kultur und Landeskunde unterrichtet

werden. Angebote bilingualen Unterrichts gibt es bisher vorwiegend in den Fächern des gesellschaftlichen Bereichs, besonders Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft. Naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie und Chemie werden inzwischen auch verstärkt bilingual angeboten. Dagegen werden Fächer wie Mathematik, Kunst und Musik, Physik und Sport nur in geringem Umfang unterrichtet.

Das bilinguale Schulpraktikum steht allen Lehramtsstudierenden Französisch in Verbindung mit einem Sachfach wie Geschichte, Erdkunde, Politik und Wirtschaft, Kunst, Musik, Sport, Mathematik, Chemie, Biologie u. a. offen.

Das Besondere dabei ist, dass nicht nur die bereits lange etablierten bilingualen Sachfächer wie Geschichte, Erdkunde, Politik und Wirtschaft, sondern alle Sachfächer als Voraussetzung möglich sind.

Mit dem bilingualen Schulpraktikum erhalten die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, an einer bilingualen Schule im bilingualen Sachfachunterricht zu hospitieren und mit Unterstützung der MentorInnen auch zu unterrichten. Parallel dazu wird der Französischunterricht einbezogen. Dies erlaubt den Studierenden interessante Einblicke und Vergleiche zu den unterschiedlichen Methoden der Fremdsprachenvermittlung.

Einführung des Schulpraktikums an bilingualen deutsch-französischen Schulen

Lehramtsstudierende konnten im Sommersemester 2006 und im Wintersemester 2007 erstmalig im Rahmen der Schulpraktischen Studien ein Schulpraktikum an deutsch-französisch bilingualen Schulen absolvieren

Die Praktikumsgruppe bestand aus elf Studentinnen und Studenten für das Lehramt an Realschulen und Gymnasium. Folgende Fächerkombinationen für den bilingualen Sachfachunterricht waren vertreten:

Französisch plus Geschichte, Politik und Wirtschaft, Sport. Andere Fächer waren: Englisch, Deutsch, Spanisch.

Aufgrund von organisatorischen Zwängen konnten nicht alle Studierende einen Platz an einer

bilingualen Schule erhalten. In enger Kooperation mit dem Büro für Schulpraktische Studien wird angestrebt, dass zukünftig für alle in dieses Praktikum eingeschriebenen Studierenden ein Praktikumsplatz zur Verfügung gestellt wird.

In der Vorbereitungsveranstaltung auf das Schulpraktikum im Sommersemester 2006 beschäftigten sich die Studierenden mit der Didaktik und Methodik des Französischunterrichts sowie mit den Zielen und den methodisch-didaktischen Beson-



derheiten des bilingualen Sachfachunterrichts.

Im Schulpraktikum selbst konnten die Studierenden dann konkrete Erfahrungen mit bilingualem deutsch-französischen Unterricht an Schulen sammeln. Die Studierenden waren jeweils von der Sprachfertigkeit der Schülerinnen und Schüler im bilingualen deutsch-französischen Unterricht beeindruckt. Es

wurde deutlich, dass in der Unterrichtspraxis vor allem ein handlungsorientierter Sprachunterricht günstige Bedingungen schafft wie der Fachunterricht in einer Fremdsprache. Da nämlich die Sprache in dieser Form des Unterrichts per definitionem nicht Gegenstand, sondern Medium des Lernens ist, steht die sachfachbezogene Kommunikation im Vordergrund.

Insgesamt war der Verlauf der Schulpraktischen Studien sehr positiv, und es hat sich als sehr erfolgreich erwiesen, den neuen Weg in der Lehrerbildung zu gehen.

Im Folgenden sind die wichtigsten Informationen zusammengestellt:

<p>Schulpraktikum Französisch</p>	<p>Schulpraktikum an Schulen mit bilingualem deutsch-französischen Unterricht in Hessen</p>
<p>Zielgruppe:</p>	<p>Lehramtsstudierende mit der Fremdsprache Französisch in Verbindung mit einem Sachfach z.B. Geographie, Geschichte, Mathematik, Biologie, Physik, PoWi, Kunst und Musik, Sport o.a.</p>
<p>Schulformen:</p>	<p>Realschulen und Gymnasien (L2 und L3)</p>
<p>Inhalte und Ziele:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Vermittlung theoretischer Grundlagen des bilingualen Lehrens und Lernens ◦ Vorstellung verschiedener Modelle, Konzepte, Richtlinien und Materialien für den bilingualen Unterricht. ◦ Hospitationen, Planung und Durchführung von Unterricht im Französischunterricht und bilingualem Unterricht
<p>Besonderheiten:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Bilingualer Unterricht ist Sachfachunterricht in einer Fremdsprache ◦ Bilingualer Unterricht zeigt, dass mit dieser Methode die Fremdsprachenkompetenzen gefördert werden können. ◦ Alle, die sich mit dieser Unterrichtsmethode bekannt machen wollen, können sich für das bilinguale Schulpraktikum einschreiben.



Möglichkeiten des Blended – Learning im Rahmen der Schulpraktischen Studien

Ilka Rupp

Pädagogische Mitarbeiterin im Fachbereich Katholische Theologie

Seit der Neuordnung der Schulpraktischen Studien im April 2005 gibt es zwei Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung bei den Schulpraktischen Studien:

Im Schwerpunkt 1 (eins) setzt sich die Praktikumsgruppe aus bis zu 15 Personen zusammen. Die Praktikumsbeauftragten der Universität bereiten die zukünftigen Praktikanten innerhalb eines Semesters auf die ‚neue‘ Lehrerrolle vor. Während der Praktikumsdurchführung werden die Studierenden sowohl vom Praktikumsbeauftragten als auch vom Mentor, vom Kollegium und der Schulleitung unterstützt. Häufig entwickelt sich ein intensiver Kontakt zwischen den Vertretern der Universität und der Schule. Diese enge Zusammenarbeit

findet am Fachbereich 07 Katholische Theologie seit vielen Jahren statt. Es entwickelte sich nach und nach eine Mentorengruppe, die zum Teil schon seit Langem mit unserem Fachbereich intensiv zusammen arbeitet.

Im Schwerpunkt 2 (zwei) steht die Forschung im Mittelpunkt der Vorbereitungsveranstaltung. Die Studierenden bearbeiten gemeinsam mit ihrem Dozenten einen gewählten Themenschwerpunkt. Diese Gruppen bestehen aus 30 oder mehr Personen. Während der Praktikumsdurchführung finden keine Kontakt- oder Unterrichtsbesuche in den Schulen statt (siehe Ordnung für die Schulpraktischen Studien). Die Praktikanten halten den Austausch zur Uni durch die be-

gleitenden Treffen mit ihren jeweiligen Praktikumsbeauftragten. Zwei dieser Treffen sind obligatorisch. Die Praktikumsnachbereitung findet zu meist im darauffolgenden Semester statt.

Laut §12 Abschnitt 3 der Ordnung zu den Schulpraktischen Studien „binden die Praktikumsbeauftragten die Lehrkräfte der Schulen in die Schwerpunktsetzung des Moduls und die Vorbereitung ein.“ Denen am forschungsbezogenen Praktikum beteiligten Personengruppen (Studierende, Mentoren und Praktikumsbeauftragte) fehlt aufgrund der knappen Zeit der Aufbau eines Kommunikationsnetzes. Dies erschwert den gegenseitigen Informationsfluss.

Besonders bedeutsam wird

Planungen

Praktikumsvorbereitung

Wöchentliche Präsenzveranstaltungen
& WebCT

Praktikumsdurchführung

4 Präsenzveranstaltungen
& WebCT
& Mentorenbegleitkurs

Praktikumsnachbereitung

2 ganztägige Präsenzveranstaltungen
& WebCT (Online – Module)



dieser schwierigere kommunikative Zustand während der Praktikumsdurchführung. Zwar stehen die Studierenden im engen Austausch mit ihren Mentoren, aber der Praktikumsbeauftragte kann nicht intensiv miteingebunden werden. Insofern mangelt es oftmals an einer gemeinsamen Vertrauensbasis von Mentor und Praktikumsbeauftragten.

Durch das Projekt ‚megadigitale‘ und durch meine Arbeit am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Mediendidaktik bei Prof. Dr. Trocholepczy wurde ein mediengestütztes Arbeiten im Rahmen der Schulpraktischen Studien aufgebaut.

Seit mehreren Semestern wird das universitäre Intranet WebCT in den Präsenzveranstaltungen zur Bereitstellung von Materialien, Aufgaben und Hilfestellungen genutzt (Blended Learning). Diese Möglichkeiten werden nun weiter ausgebaut. Die

Befriedigung der Bedürfnisse der am Praktikum beteiligten Personen steht dabei im Vordergrund.

Blended Learning – Kombination aus Präsenzveranstaltung und Online-Modulen:

Der erste Durchgang erfolgt im jetzigen Sommersemester 2007. Die Gruppe besteht aus Studierenden, die ihr erstes Modul im Rahmen der Schulpraktischen Studien mit forschungsbezogenem Schwerpunkt absolvieren.

In der wöchentlichen Präsenzveranstaltung wird WebCT als unterstützendes aber verpflichtendes Element eingesetzt. Vorzubereitende Texte, Aufgaben und erarbeitete Ergebnisse werden hier den Studierenden zur Verfügung gestellt und können jederzeit abgerufen werden. Diese Einübung über den Zeitraum des ganzen Semesters dient zur Herstellung einer Professionalität im Um-

gang mit den „neuen Wegen“ der Kommunikation. Im Zuge von Web 2.0 geht es aber nicht mehr um eine ‚reine‘ Informationsweitergabe (top - down / bottom-up - Strukturen), sondern um eine interaktive Austausch. Sowohl der Praktikumsbeauftragte als auch die Studierenden nutzen das Intranet zur gegenseitigen Kommunikation über fachliche Inhalte.

Die verstärkte Nutzung des universitären Intranets durch die Studierenden befähigt diese, ihr erlangtes Wissen an andere Personen (zum Beispiel Mentoren) weiterzugeben.

Während der Praktikumsdurchführung (27. August bis 28. September 2007) wird das Intranet seine Möglichkeiten zur Kommunikation zeigen.

Die Praktikanten können in Foren Themen diskutieren. Der Praktikumsbeauftragte muss nicht auf einzelne An-

Mehrwert durch Blended - Learning

Studierenden

Mentoren

Dozenten

Steigerung der Kommunikation zwischen den Praktikumsbeteiligten

Möglichkeit der Bereitstellung von Materialien (Pool)

Transparenz der Bewertungsgrundlagen

→ ‚Convenience Teaching‘



fragen reagieren, sondern kann durch einen Forumsbeitrag für Klarheit sorgen. Alle Beteiligten sind informiert.

Über die Personengruppe der Praktikumsbeauftragten und Studierenden hinaus können nun die Mentoren intensiv in die Arbeit mit einsteigen. In der ersten Phase dieses Blended-Learning - Projektes werden die Mentoren einerseits zum Intranet-Kurs der Studierenden eingeladen, andererseits ist ein spezieller Mentorenbegleitkurs eingerichtet. Dies wird durch ein passwortgeschütztes Forum unterstützt, welches eine vertrauliche Kommunikation zwischen Mentoren und Praktikumsbeauftragten ermöglicht. Die angestrebte Optimierung in der Kommunikation soll in einen ebenfalls optimierten Lehr- / Lernprozess münden, der den interaktiven Austausch auch von Unterrichtsmaterialien beinhaltet („Convenience Teaching“).

Hier ist nun auch eine ‚Stolperfalle‘ des Projektes zu nennen. Die beteiligten Kollegen sollten eine gewisse Akzeptanz den ‚Neuen Medien‘ gegenüber haben. Durch einen Workshop während des

Vorbereitungssemesters können die Mentoren für diese Form der Begleitung „fit gemacht“ werden.

Vor allem der Austausch ‚über‘ die Studierenden kann bei etwaigen Problemen innerhalb der Praktikumsdurchführung helfen. Der damit ermöglichte engere Kontakt zwischen den Mentoren und den Praktikumsbeauftragten ist in vielen Fällen sicher hilfreich.

Das Zugänglichmachen des Semesterfahrplanes der Praktikumsvorbereitung zeigt den Mentoren die Schwerpunktsetzungen der bereits erarbeiteten Inhalte. Der Mentor kann das Vorwissen der Praktikanten besser einschätzen und gegebenenfalls auch einfordern.

Für die Studierenden finden während der Praktikumsdurchführung 4 Präsenzveranstaltungen in der Universität statt. Hier können aufgeworfene Fragen noch einmal aufgegriffen werden und neue Schwerpunktsetzungen für den weiteren Verlauf des Praktikums festgelegt werden.

Im nachfolgenden Wintersemester schließen sich zwei ganztägige Veranstaltungen an, eine zum Beginn der Vorlesungszeit und eine am Ende. Zwischen diesen Präsenz-Veranstaltungen bearbeiten die Studierenden Online - Module, die auf WebCT zur Verfügung gestellt werden.

Ausblick:

Der erste Durchgang birgt noch einige Unsicherheiten. Die Planungen für den Mentoren-Workshop laufen. Sobald die Praktikumschulen die Praktikanten angenommen haben, werden die Einladungen an die zukünftigen Mentoren rausgehen. Sinnvoll für die weiteren Planungen ist ein Schul-Pool der kontinuierlich mit der Universität weiter zusammen arbeitet. Der Aufbau und der Ausbau eines Mentoren-Netzwerkes ist anstrengenswert. Um eine noch intensivere Zusammenarbeit zu gewährleisten könnte, ein Tutoren-Netzwerk hilfreich sein.

Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften (GDBW) im Senckenberg Museum

Prof. Dr. Hans Peter Klein

Abteilung für Didaktik der Biowissenschaften

Am 10.2.2007 fand die Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften im Senckenberg Museum statt. Die verschiedenen Disziplinen der Biowissenschaften und ihre Forschungsergebnisse beeinflussen heute nachhaltig alle Lebensbereiche. Täglich wer-

den in Hunderten von biowissenschaftlichen Fachjournalen neue Forschungsergebnisse publiziert, deren Ergebnisse auch für Nichtfachleute von Interesse und Relevanz sind. Während wissenschaftliche Publikationen zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch wie die Tageszeitung gelesen

werden konnten, sind sie heute nur noch für Fachleute verständlich. Dies bedeutet, dass neue Forschungsergebnisse von breiten Bevölkerungsgruppen nur verstanden werden können, wenn sie verständlich vermittelt werden und sich an Vorkenntnissen orientieren, die während der



Schulzeit erworben wurden. Den heranwachsenden Generationen und der Öffentlichkeit müssen daher wesentliche biowissenschaftliche Inhalte in ihrer Bedeutung für die individuelle und soziale Lebenskompetenz näher gebracht werden. Die Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften nimmt sich insbesondere dieser Aufgabe an und beschäftigt sich mit dem Transfer gesicherter biowissenschaftlicher Erkenntnisse in die Öffentlichkeit und in den schulischen Bildungsbereich. Fachdidaktiker, am Wissenstransfer in den Biowissenschaften interessierte Fachwissenschaftler, Fachseminarleiter, Fachlehrer (auch angehende) und Wissenschaftsjournalisten sind Mitglieder in dieser Gesellschaft.

So fand am 10.02.2007 die viel beachtete Gründungstagung im Senckenberg Museum statt. Die dort gehaltenen Vorträge namhafter Fach- und Bildungswissenschaftler verdeutlichen die Breite der Biowissenschaften und ihrer

Didaktik: Während der vor allem aus Buchpublikationen zur naturwissenschaftlichen Bildung bekannte Prof. Ernst Peter Fischer aus Konstanz über die „Bildung des Menschen“ referierte, beschäftigte sich der Vortrag des Neurobiologen Prof. Manfred Spitzer aus Ulm mit dem Thema „Emotionen und Lernen“. Die Bedeutung des Forschungsinstituts Senckenberg als außerschulischer Lernort wurde von Herrn Prof. V. Mosbrugger, dem Leiter des Senckenberg Museums vorgestellt. Der Präsident der Gesellschaft für Ökologie, Herr Prof. V. Wolters aus Gießen, stellte in seinem Vortrag „Was ist Biodiversität“ die Bedeutung der Biodiversität heraus. Herr Prof. Dr. Friedemann Schrenk, u.a. der Gewinner des Communicator Preises der DFG, stellte den in Kooperation mit der Abteilung für Didaktik der Biowissenschaften entwickelten Lernkoffer zum Projekt „Hominids for Schools“ vor, der in einer anschließenden Pressekonzferenz dem Leiter des

Goethe Gymnasiums zum Einsatz in der Schule überreicht wurde.



Überreichung des Lernkoffers an den Leiter des Goethe Gymnasiums durch Herrn Prof. Schrenk, und Herrn Prof. Klein vom FB Biowissenschaften sowie Herrn Prof. Büttner vom Zentrum für Lehrerbildung Schul- und Unterrichtsforschung

Zu diesem Themenbereich sowie zu molekularbiologischen Experimenten in der Schule wurden zwei gut besuchte Workshops im Bereich der akkreditierten Lehrerfortbildung angeboten. Näheres auf der Seite der GDBW unter: www.didaktikbiowissenschaften.de.

Die Evolution des Menschen im Koffer: Hominids-for-Schools-Projekt

**Prof. Dr. Hans Peter Klein,
PD Dr. Paul Dierkes**
Abteilung für Didaktik der Biowissenschaften

Innerhalb der Entstehungsgeschichte der Erde nimmt die Entstehungsgeschichte des Menschen nur einen kleinen Zeitraum ein. Die Paläoanthropologie beschäftigt sich mit der Erforschung der Ursprünge und der Evolution des Menschen. Die Vermitt-





lung dieser Forschungsergebnisse in der Schule stellt eine wichtige Aufgabe dar.

Bei dem Hominids-for-Schools-Projekt handelt es sich um eine Gemeinschaftsarbeit der Abteilung für Didaktik der Biowissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, der Uraha Foundation und des Forschungsinstituts Senckenberg. Im Rahmen von Examensarbeiten wurden zwei Unterrichtseinheiten zum Thema Evolution des Menschen für die Sekundarstufe I und II entwickelt, die in Form eines Lernkoffers in der Schule eingesetzt werden können. Neben den gedruckten Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Lehrerhandbuch) sind im Koffer digitale Medien enthalten, eine CD mit zusätzlichem Bild- und Informationsmaterial sowie eine DVD mit einem Film zur Evolution des Menschen. Zentrale Bestandteile des Koffers sind die Abgüsse eines Schädels und eines Unterkiefers. Sie sind Nachbildungen von Funden, die zu den ältesten Vorfahren des heutigen Menschen gerechnet werden. Der Schädel gehört zu dem in Kenia gefundenen Turkana Boy, einem *Homo erectus*. Der Unterkiefer ist einem *Homo rudolfensis* zuzuordnen. Er stammt aus Malawi und stellt mit ei-

nem Alter von 2,5 Millionen Jahren das älteste Fundstück der Gattung Homo dar. Die Abgüsse werden in Afrika gefertigt.

Ein wichtiges Anliegen des Hominids-for-Schools-Projektes ist die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Afrika, besonders hinsichtlich ihres Wissens über die Menschheitsgeschichte. Das Konzept sieht vor, dass eine deutsche Schule einen Hominiden-Lernkoffer für 500 € erwirbt und mit diesem Betrag zwei weitere Koffer für ausgesuchte Schulen in Malawi und Kenia finanziert werden.

Der Verein der Uraha Foundation Germany e.V. hat das Ziel, die Bildungsmöglichkeiten in afrikanischen Schulen und der ländlichen Bevölkerung zu erhöhen. Eines der Gründungsmitglieder ist Prof. Dr. Friedemann Schrenk, welcher seit über zwanzig Jahren auf dem afrikanischen Kontinent nach unseren Vorfahren gräbt. Sein Team war es, welches 1992 den Unterkiefer fand, der im Lernkoffer enthalten ist. Dieser Unterkiefer gilt bis heute als das älteste gefundene Relikt der Gattung Homo. Die Uraha Foundation hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Vermittlung dieses Wissens dort möglich zu machen, wo die Menschheitsge-

schichte begann... in Afrika, der Wiege der Menschheit.

Neben der Wissensvermittlung zur Evolution des Menschen soll innerhalb des Projektes auch der interkulturelle Dialog gefördert werden. In diesem Zusammenhang ist ein Informationsaustausch zwischen der deutschen Schule und den beiden afrikanischen Partnerschulen geplant, welcher auch über die fachlichen Inhalte hinausgehen könnte. Hierbei wird den Schülern beider Seiten die Möglichkeit geboten, über Briefkontakt oder E-Mails eine andere Kultur kennen zu lernen und soziale Kontakte zu knüpfen. Zudem wird die Auseinandersetzung mit der Weltsprache Englisch trainiert. Die Vorbereitungen für diesen Austausch laufen momentan auf Hochtouren.

Kontakt:

Abteilung für Didaktik der Biowissenschaften
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Sophienstr. 1-3
60487 Frankfurt am Main
Tel.: 069/798-28150
Fax: 069/798-2278

www.uni-frankfurt.de/fb15/didaktik

E-mail: h.p.klein@bio.uni-frankfurt.de oder dierkes@bio.uni-frankfurt.de



Praxisworkshop DNA Extraktion und DNA Färbung

Marc Grahmann, Prof. Dr. Hans Peter Klein, PD Dr. Paul Dierkes

Abteilung für Didaktik der Biowissenschaften

Der Praxisworkshop DNA Isolation und DNA Anfärbung fand im Rahmen der Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften am 10. Februar 2007 im Forschungsinstitut und Naturkundemuseum Senckenberg statt.

Dem Bereich der Molekularbiologie bringen Schülerinnen und Schüler sehr großes Interesse entgegen, da in diesem Forschungs- und Wissenschaftsbereich in den letzten Jahren herausragende Erkenntnisse erzielt wurden, die in den Medien sehr präsent sind. Die **DNA Extraktion** und **DNA Färbung** stellen in der genetischen Forschung häufig den experimentellen Einstieg für weitergehende Untersuchungen dar. Ohne sie ist eine Diagnose von Erbkrankheiten oder die Durchführung von Vaterschafts- und Täteranalysen undenkbar.

Die DNA Isolierung kann in der Schule im Schülerversuch und in einer Schulstunde durchgeführt werden. Sie zeigt, dass alle lebenden Zellen (exemplarisch am Beispiel der Zwiebelzelle) Erbsubstanz (DNA) enthalten. Mit einfachen Haushaltsgeräten, ohne größeren apparativen Aufwand und ohne den Einsatz besonderer Chemikalien kann die DNA aus Zwiebelzellen isoliert werden. Aufgrund der Ungefährlichkeit und

Einfachheit des Versuchsablaufs kann der Versuch sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II eingesetzt werden. In der Sekundarstufe II kann der Versuch z.B. durch die DNA Anfärbung mit Methylenblau erweitert werden. Die Anfärbbarkeit der DNA ist ein wichtiger Versuchsschritt, ohne den z.B. die DNA-Banden auf Elektrophoresegelel nicht sichtbar gemacht werden könnten. Eine weitere eher klassische Färbemethode ist die Giemsa Färbung, mit der ganze Chromosomen eingefärbt werden können. Mit Hilfe des Methylenblaus kann die isoliert DNA sehr gut angefärbt werden. Methylenblau eignet sich zudem zum Anfärben von DNA auf Agarose Gelen. Zwar ist Methylenblau nicht so sensitiv wie z.B. Ethidiumbromid, dafür aber weniger toxisch.

Durch den Vergleich der Versuchsschritte des didaktisch reduzierten Schulversuches mit den in der aktuellen Praxis geläufigen DNA Extraktionsverfahren, wird eine Verbindung zur „echten“ molekularbiologischen Forschung hergestellt.

Einbindung des Versuchs in den Unterricht der Sekundarstufe II

A) Der Versuch der DNA Extraktion aus Zwiebelzellen eignet sich hervorra-

gend als Einstiegsversuch in das Themengebiet Aufbau der DNA. Hierbei wird der Versuch jedoch nicht im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts als Forschungsexperiment eingesetzt, sondern dient eher als experimentelle Motivationsförderung. Das Thema DNA-Aufbau könnte sich an den Themenbereich menschliche Entwicklung und Reproduktionsbiologie (PND, PID, Klonierungsverfahren etc.) anschließen. Als thematischer Ausklang bietet sich z.B. der Film „Designerbabies“ aus der BBC Sendereihe an. In diesem Film erfolgt am Ende eine gute Anbindung an den Bereich der Molekularbiologie. So wird auch das Resultat einer DNA Extraktion bildlich dargestellt, wodurch eine gute Überleitungsmöglichkeit in diesen Themenkomplex gegeben wäre.

B) Im Feld der „angewandten Molekularbiologie“, z.B. im Themenbereich Täteridentifikation (Genetischer Fingerabdruck) kann der Versuch als wichtigster Bestandteil der genetischen Spurensuche (z.B. Zigarettensmurfund eines möglichen Täters) auch problemorientiert eingesetzt werden. So können die Schülerinnen und Schüler fordern, dass die DNA, die in den Speichelresten auf



dem Zigarettenstumpf noch zu finden ist, zunächst isoliert und anschließend vervielfältigt werden muss. Durch diese Forderungen kämen die

Verfahren der DNA Isolation und PCR zur unterrichtlichen „Anwendung“.

Die folgenden Arbeitsblätter zur DNA Extraktion

und DNA Färbung können zur konkreten Umsetzung im Unterricht verwendet werden.

Abb. 1: Materialübersicht DNA Extraktion und DNA Färbung

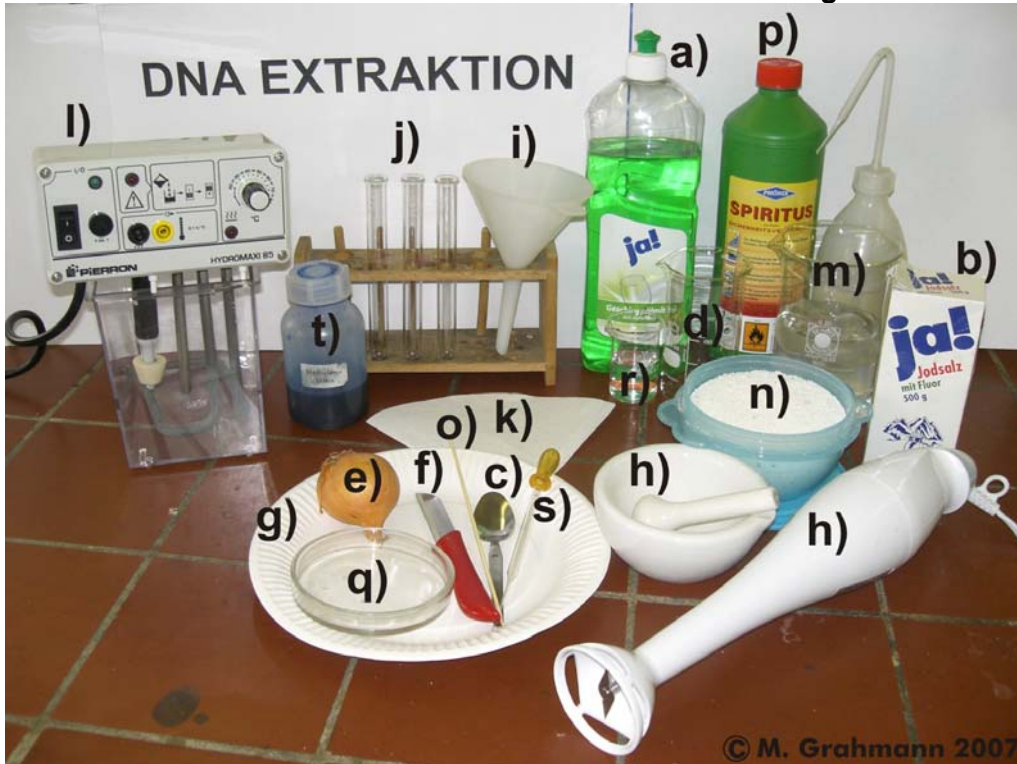
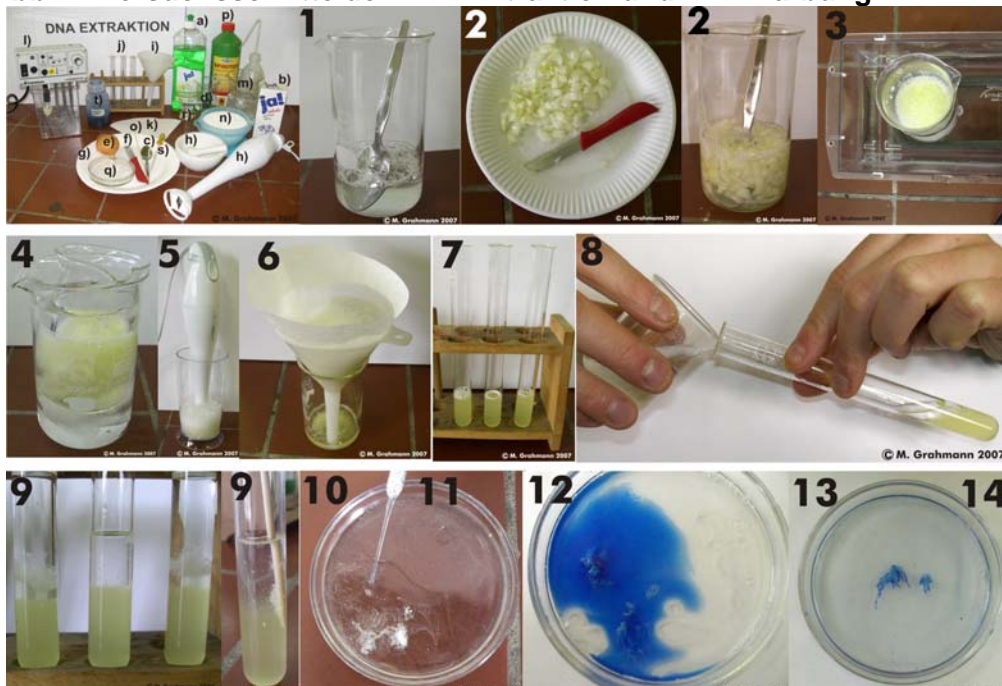


Abb. 2: Versuchsschritte der DNA Extraktion und DNA Färbung





Extraktion und Färbung von DNA aus Zwiebeln

Material (pro Gruppe)

a) ca. 3-4ml Spülmittel (8-10 Stopfen)	<input type="checkbox"/>	k) 1 Kaffeefilter (keine Laborfilter!)	<input type="checkbox"/>
b) Kochsalz (NaCl)	<input type="checkbox"/>	l) Wasserbad (ca. 50-60°C)	<input type="checkbox"/>
c) 1 Teelöffel	<input type="checkbox"/>	m) Eiswasser	<input type="checkbox"/>
d) Bechergläser: 1x 500ml, 1x 200ml, 1x 100ml	<input type="checkbox"/>	n) Feinwaschmittel	<input type="checkbox"/>
e) 1 Zwiebel	<input type="checkbox"/>	o) Holzspieß	<input type="checkbox"/>
f) 1 Küchenmesser	<input type="checkbox"/>	p) Alkohol (Spiritus oder Ethanol oder Isopropanol) eiskalt (gekühlt im Gefrierfach)	<input type="checkbox"/>
g) 1 Pappteller	<input type="checkbox"/>	q) 1 Glasschale (Petrischale)	<input type="checkbox"/>
h) Mörser + Pistill <i>oder</i> Stabmixer	<input type="checkbox"/>	r) 100ml Becherglas mit Wasser gefüllt	<input type="checkbox"/>
i) 1 Trichter	<input type="checkbox"/>	s) 1 Pasteurpipette	<input type="checkbox"/>
j) 3 Reagenzgläser (+ Reagenzglasständer)	<input type="checkbox"/>	t) Methylenblaulösung	<input type="checkbox"/>

Durchführung:

1. DNA ISOLATION

- In das 200ml große Becherglas 50ml lauwarmes Wasser, $\frac{1}{4}$ Teelöffel Kochsalz und ca. 10 Tropfen Spülmittel einfüllen und gut umrühren. (Abb.2 Bild 1)
- Auf dem Pappteller die Küchenzwiebel mit Hilfe des Küchenmessers in sehr kleine Stückchen scheiden. Die Zwiebelstückchen in das 200ml Becherglas (das bereits Wasser, Salz und Spülmittel enthält) einfüllen und kurz umrühren. (Abb.2 Bild 2)
- Das Becherglas (200ml) für ca. 5-10 Min. ins Wasserbad (50-60°C) stellen. (Abb.2 Bild 3)
Das 500ml Becherglas bis fast zur Hälfte mit Eiswasser füllen.
- Das 200ml Becherglas mit dem Zwiebelgemisch nun für ca. 5 Min. ins Eiswasser (500ml Becherglas) stellen. (Abb.2 Bild 4)
- Das Zwiebelgemisch mit dem Mörser zerquetschen, so dass ein körniges Mus entsteht oder das Zwiebelgemisch mit einem Stabmixer kurz zerkleinern (Achtung: Das Zwiebelgemisch nicht zu lange mit dem Mixer bearbeiten, da ansonsten die DNA zu stark zerstört wird. Übermäßige Schaumbildung vermeiden!) Das 200ml Becherglas kurz ausspülen und trocknen. (Abb.2 Bild 5)
- In das gesäuberte 200ml Becherglas ein paar Körnchen Feinwaschmittel (auch farbige Körnchen!) einfüllen. Die entstandene Zwiebelmischung mit Hilfe des Trichters und des Kaffeefilters (kein Laborfilter!) wieder in das 200ml Becherglas filtrieren. (Immer mal umrühren/leicht schütteln, damit sich das Waschmittel verteilt). (Abb.2 Bild 6)
- Das Filtrat in drei Reagenzgläser einfüllen, so dass jedes Reagenzglas ca. zu $\frac{1}{4}$ mit dem Filtrat gefüllt ist. (Abb.2 Bild 7)
- Das Filtrat im Reagenzglas vorsichtig mit dem eiskalten (!) Alkohol überschichten und vorsichtig in den Reagenzglasständer hineinstellen. Beobachten! Sollte die Ausfällungsrate zu gering sein, kann das Reagenzglas leicht geschwenkt werden, um die Fällungsrate zu erhöhen. (Abb.2 Bild 8/9)
- Die Proben mit der größten DNA Ausfällung zunächst nicht weiter verwenden. Bei der Probe mit der eher geringsten Ausfällungsrate kann versucht werden, die DNA mit Hilfe des Holzspießes aufzunehmen. (Abb.2 Bild 9)



2. DNA FÄRBUNG

10. Die Proben (aus 9.) mit der größten DNA Ausfällung weiterverwenden. Es wird nun versucht den „DNA Klumpen“ in die Petrischale zu überführen. Die überstehende Flüssigkeit wird vorsichtig in das 200ml Becherglas abgegossen. Sobald der „DNA Klumpen“ abfließen möchte, wird dieser mit möglichst wenig Flüssigkeit in die Petrischale (Glasschale) überführt. (Abb.2 Bild 10)
11. Der „DNA Klumpen“ wird mit Hilfe der Pipette 3-4 mal mit Wasser gespült (Wasser dazugeben und wieder absaugen, Petrischale kann leicht schräg gehalten werden). Das Wasser letztlich weitgehend absaugen und ↓ (Abb.2 Bild 11)
12. Methylenblaulösung dazugeben und die Probe in dieser Lösung für ca. 5 Minuten belassen (Einwirkzeit). (Abb.2 Bild 12)
13. Die Methylenblaulösung absaugen und ↓
14. die Probe gründlich mit Wasser spülen (Wasser dazugeben und wieder absaugen). Der Farbnachweis ist dann positiv, wenn sich der „DNA-Klumpen“ nach dem Spülen nicht mehr entfärben lässt. (Abb.2 Bild 13/14)

Schülerarbeitsmaterial: Zusatzfragen zum Versuchsablauf DNA Extraktion und DNA Färbung.
 Bearbeiten Sie während der „Wartephasen“ bei der Versuchsdurchführung folgende Aufgaben:

1. **Welche Aufgaben haben das Salz und das Spülmittel im zweiten und dritten Versuchsschritt? (Denken Sie an die Jhg.St. 11 Zellbiologie)**
2. **Warum wird das Becherglas im zweiten Versuchsschritt erhitzt? (Tipp: Physik)**
3. **Warum wird die Zwiebelmischung beim vierten Versuchsabschnitt gekühlt?**
4. **Was bewirkt die Zugabe des Feinwaschmittels im sechsten Versuchsschritt?**
5. **Wieso fällt die DNA bei der Überschichtung mit eiskaltem Alkohol aus (Versuchsschritt 8)?**

Einfach ausgedrückt: Bei niedrigen Temperaturen ist DNA in Ethanol unlöslich und fällt aus!

Zusatzinformationen: Anfärben der DNA

In der Molekularbiologie werden unterschiedliche Farbstoffe zum Anfärben von DNA genutzt. Methylenblau ist nicht der sensitivste Farbstoff, der erst größere DNA Mengen färben kann. Da wir aber mit größeren DNA Mengen arbeiten und er weniger toxisch ist als der in der molekularbiologischen Forschung gebräuchliche Farbstoff Ethidiumbromid, verwendet man in der Schule Methylenblau oder AzurB-Chlorid zum Anfärben von DNA Proben. Eine weitere eher klassische Färbemethode ist die Giemsa Färbung, mit der ganze Chromosomen eingefärbt werden können.

Lehrermaterial zum Versuchsablauf DNA Extraktion und DNA Färbung

1. **Welche Aufgaben haben das Salz und das Spülmittel im zweiten und dritten Versuchsschritt? (Denken Sie an die Jhg.St. 11 Zellbiologie)**
 Das Spülmittel enthält Detergentien, die aufgrund ihrer chemischen Struktur Lipide in Lösung bringen (Lyse). Dabei werden die Zellmembranen und Organellmembranen aufgelöst. Das Salz verstärkt den Effekt der Lyse und erhöht zudem die Löslichkeit der DNA, die ansonsten „klumpen“ könnte.
2. **Warum wird das Becherglas im zweiten Versuchsschritt erhitzt? (Tipp: Physik)**
 Durch das Erhitzen wird der Prozess aus 1. beschleunigt (RGT-Regel). Enzyme, die die DNA zerstören könnten (DNasen), werden durch die Hitze zerstört (denaturiert).
3. **Warum wird die Zwiebelmischung beim vierten Versuchsabschnitt gekühlt?**
 Eine zu lang andauernde Wärmebehandlung würde auch zur Zerstörung der DNA führen. Daher wird der Prozess durch eine anschließende Kühlung unterbrochen.
4. **Was bewirkt die Zugabe des Feinwaschmittels im sechsten Versuchsschritt?**
 Das Feinwaschmittel zerstört die noch verbliebenen DNasen (und andere Proteine).



5. **Wieso fällt die DNA bei der Überschichtung mit eiskaltem Alkohol aus (Versuchsschritt 8)?**

Bei niedrigen Temperaturen und einem hohem Salzgehalt in der Lösung wird ein Teil der Hydrathülle der DNA aufgelöst, sie bleibt aber zunächst noch löslich. Erst durch die Zugabe von eiskaltem Ethanol wird auch die restliche Hydrathülle zerstört (vereinfachte Darstellung) und die DNA fällt aus (Schlierenbildung). (Gibt man Ethanol im Überschuss dazu, wird nicht nur die Hydrathülle der DNA zerstört und sondern auch die Dielektrizitätskonstante (Ethanol ist unpolarer als Wasser) in der Lösung erniedrigt, was ebenso eine Löslichkeitsverminderung bewirkt und zum Ausfall der DNA führt.)

Einfach ausgedrückt: Bei niedrigen Temperaturen ist DNA in Ethanol unlöslich und fällt aus!

Zusatzinformationen: Anfärben der DNA

In der Molekularbiologie werden unterschiedliche Farbstoffe zum Anfärben von DNA genutzt. Methyleneblau ist nicht der sensitivste Farbstoff, der erst größere DNA Mengen färben kann. Da wir aber mit größeren DNA Mengen arbeiten und er weniger toxisch ist, als der in der molekularbiologischen Forschung gebräuchliche Farbstoff Ethidiumbromid, verwendet man in der Schule Methyleneblau oder AzurB-Chlorid zum Anfärben von DNA Proben. Eine weitere eher klassische Färbemethode ist die Giemsa Färbung, mit der ganze Chromosomen eingefärbt werden können.

Schülermaterial: Zusatzinformationen DNA Isolation: In der molekularbiologischen Praxis sind viele Methoden zur DNA Isolation auf dem Markt. Die Separation von DNA aus zellulärem Material umfasst meist vier Arbeitsschritte:

		DNA Extraktion aus Zwiebelzellen
1. Mechanische Zerstörung	Bei fast allen Methoden wird das Ausgangsmaterial (Zellen) zunächst mechanisch zerstört.	
2. Lyse	Mittels einer Lyse werden die Zell- und Organellmembranen aufgelöst.	
3. Beseitigung von Proteinen und Verunreinigungen:	Anschließend werden alle Proteine und andere kontaminierende (verunreinigende) Substanzen entfernt. So werden die Proteine meist mittels speziell zugegebener Enzyme (Proteinasen) verdaut.	
4. Auffangen der DNA	Die verbleibende „reine DNA“ wird meist mittels einer Aussalzung, organischen Extraktion oder Bindung der DNA an eine feste Phase (z.B. Anionen-Austausch-Chromatographie oder der Silicat Technologie) erzielt. Anionen-Austausch-Chromatographie: Die Bindung der DNA an eine feste Phase funktioniert aufgrund der (negativen) Ladung der DNA Phosphate und der (positiv) geladenen Bindungsoberfläche der Chromatographiesäulen. Verunreinigungen werden mit Hilfe einer mittelmäßig stark gesalzenen Pufferlösung gewaschen, die DNA bleibt aufgrund ihrer Ladung an der Chromatographiesäule hängen. Mit einer hoch konzentrierten Salzlösung wird die DNA von der Chromatographiesäule getrennt und mit Hilfe einer Alkohol Zugabe ausgefällt. Dieses sehr sensitive Verfahren kommt ohne toxische Substanzen aus und ermöglicht die Isolation von DNA Stücken bis zu einer Größe von 150 kb (Kilobasen).	

Aufgabe: Ordnen Sie die Versuchsschritte (Punkte 1-9) der Versuchsanleitung DNA Extraktion aus Zwiebelzellen den Arbeitsschritten 1-4 der DNA Isolation zu und notieren Sie die Nummern Unterpunkte in der rechten Tabellenspalte.



Lehrermaterial: Zusatzinformationen DNA Isolation heute

In der molekularbiologischen Praxis sind viele Methoden zur DNA Isolation auf dem Markt. Die Separation von DNA aus zellulärem Material umfasst meist vier Arbeitsschritte:

		DNA Extraktion aus Zwiebelzellen
1. Mechanische Zerstörung	Bei fast allen Methoden wird das Ausgangsmaterial (Zellen) zunächst mechanisch zerstört.	2, 5
2. Lyse	Mittels einer Lyse werden die Zell- und Organellmembranen aufgelöst.	1, (2), 3
3. Beseitigung von Proteinen und Verunreinigungen:	Anschließend werden alle Proteine und andere kontaminierende (verunreinigende) Substanzen entfernt. So werden die Proteine meist mittels speziell zugegebener Enzyme (Proteinasen) verdaut.	3, 6
4. Auffangen der DNA	Die verbleibende „reine DNA“ wird meist mittels einer Aussalzung, organischen Extraktion oder Bindung der DNA an eine feste Phase (z.B. Anionen-Austausch-Chromatographie oder der Silicat Technologie) erzielt. Anionen-Austausch-Chromatographie: Die Bindung der DNA an eine feste Phase funktioniert aufgrund der (negativen) Ladung der DNA Phosphate und der (positiv) geladenen Bindungsoberfläche der Chromatographiesäulen. Verunreinigungen werden mit Hilfe einer mittelmäßig stark gesalzenen Pufferlösung weggewaschen, die DNA bleibt aufgrund ihrer Ladung an der Chromatographiesäule hängen. Mit einer hoch konzentrierten Salzlösung wird die DNA von der Chromatographiesäule getrennt und mit Hilfe einer Alkohol Zugabe ausgefällt. Dieses sehr sensitive Verfahren kommt ohne toxische Substanzen aus und ermöglicht die Isolation von DNA Stücken bis zu einer Größe von 150 kb (Kilobasen).	8



Lehrerinnen und Lehrer nahmen am Praxisworkshop DNA Isolation und DNA Anfärbung teil, welcher im Rahmen der Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften am 10. Februar 2007 im Forschungsinstitut und Naturkundemuseum Senckenberg stattfand.



Die universitäre Lernkultur von morgen

Rahel Kremer

Wie soll die Universität von Morgen aussehen? Diese Frage stellten sich die Studenten des Sozialkundedidaktikseminars „Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik“ unter der Leitung von Marita Skubich. Ziel war es, zu prüfen, ob die Methode der Zukunftswerkstatt für den politischen Unterricht geeignet ist und gleichzeitig die universitäre Lernkultur weiterzuentwickeln und hierzu neue Ideen und Kompetenzen zu entwickeln.

Was ist eine Zukunftswerkstatt?

Die Ursprünge der Zukunftswerkstatt liegen in den Studentenbewegungen der sechziger Jahre. Auch die zahlreichen Bürgerinitiativen, die es sich zum Ziel machten, eine Demokratisierung der Gesellschaft zu fördern und die Bürger zu einer Partizipation an politischen Prozessen zu bewegen, sind als Geburtsort zu nennen. Zukunftswerkstätten entstehen demnach überall dort, wo Menschen mit einer gesellschaftlichen Situation nicht einverstanden sind und diese in einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten ändern möchten. In diesem Prozess hat die Zukunftswerkstatt seit einigen Jahren auch in Schulen und Hochschulen, im außerschulischen Aus- und Weiterbildungsbereich, aber auch in Betrieben Einzug gehalten. Zentraler Bestandteil ist, dass jeder Bürger seine Wünsche und Visionen in den politischen Prozess einbringt. Bei diesem

Prozess werden vor allem die Utopie und Phantasie eines jeden Einzelnen dazu genutzt, neue und innovative Ideen zu entwickeln. Das politische Lernen und Teilhaben soll belebt und Freude am innovativen und schöpferischen Denken entfaltet werden.

Die Zukunftswerkstatt ist eine basisdemokratisch organisierte Partizipationsmöglichkeit am politischen Leben, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, integrativ, ganzheitlich, kreativ und kommunikativ zu arbeiten. Gemeint ist, dass nicht hierarchische Muster zwischen Experten und Laien, Aktiven und Passiven auftreten, sondern viel mehr jeder Teilnehmer als gleichwertiges Mitglied in einem kreativen Ideenfindungsprozess zu sehen ist. Hierbei ist die Zukunftswerkstatt einem klaren Strukturmodell unterworfen, das durch ein präzises Regelwerk bestimmt ist. Es ist vorgesehen, dass eine oder mehrere Personen die Moderationsfunktion übernehmen und hierbei ein Minimum an Autorität ausstrahlen. Sie fungieren als Organisatoren, Initiatoren, Anreger und Vermittler.

Im Weiteren gliedert sich die Zukunftswerkstatt in drei Hauptphasen und eine Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase. Die Vorbereitungsphase sieht vor, dass ein Thema gefunden wird, welches von jedem Teilnehmer als dringend lösungsbedürftig und lösbar empfunden wird. Weitergehend sollen hier die Raumausstattung, das Arbeitsmaterial, die Zeit-

planung und eine Einstimmung (Vorstellung der Teilnehmer, Interessen und Erwartungen an die Zukunftswerkstatt, usw.) vorgenommen werden. **Die erste Hauptphase** wird auch als Kritikphase bezeichnet, von Bedeutung ist hier die Kritiksammlung und Bewertung der Kritikpunkte und das Bilden von thematischen Schwerpunkten. In der darauf folgenden Phantasiephase sollen sich die Teilnehmer von der Gegenwart lösen und einen Sprung in die Zukunft wagen, alles Bedrückende der Gegenwart, vermeintliche Sachzwänge und festgefahrene Denkweisen hinter sich lassen. Ein Raum soll geschaffen werden, der das Denken ohne Grenzen ermöglicht. Deshalb werden Regeln formuliert, die fordern, positiv zu sein und technische, monetäre und machtpolitische Zwänge außer Acht zu lassen. Es ist verboten, Zweifel zu äußern - es ist alles möglich und machbar. Zunächst werden die Kritikpunkte aus der Kritikphase positiv umformuliert und mit Hilfe eines Brainstorming wird von jedem Teilnehmer gefordert, besonders phantasievolle Problemlösungen zu finden. Diese Problemlösungen werden wiederum systematisiert und bewertet. Auf dieser Basis wird dann der eigentliche utopische Entwurf ausgearbeitet und konkretisiert, worauf eine Ausarbeitung und Konkretisierung eines utopischen Entwurfes folgt. **Die dritte Hauptphase**, die Verwirkli-



chungsphase, dient dazu, die entstandenen Zukunftsentwürfe und -perspektiven in die Gegenwart einzuordnen sowie Strategien zur Durchsetzung zu finden. Hierbei soll die Kritik wieder hervorgebracht werden, ohne dass die Zukunftsentwürfe von der Realität sofort erdrückt werden. Auch in dieser Phase sind vor allem Erfindungsreichtum und soziale Phantasie gefragt. Die Verwirklichungsschritte sind die kritische Prüfung der utopischen Entwürfe, die Entwicklung von Durchsetzungsstrategien und die Planung eines gemeinsamen Projektes, beziehungsweise einer Aktion. Die Nachbereitungsphase ist durch die Idee der permanenten Werkstatt geprägt. Hier sind vielfältige Vorgehensweisen denkbar. Wichtig ist das Festhalten der durchgeführten Werkstatt, zum Beispiel in Form eines Protokolles. Jegliche Weiterführung, jedes Weiter- und Umdenken ist hier gefragt, um die erarbeiteten Ziele umsetzen und weiterentwickeln zu können.

Ein Erfahrungsbericht

Das Thema der Zukunftswerkstatt - die Lernkultur an der Universität Frankfurt - wurde von der Seminarleitung vorgegeben. Es war geplant, dass die Zukunftswerkstatt innerhalb der Seminarstunden durchgeführt wird und zusätzlich ein Freitagnachmittag zur Verfügung steht. Zunächst wurden die Teilnehmer aufgefordert, einen Gegenstand mitzubringen, der für sie symbolisiert, warum sie studieren. Die Gegenstände wurden ausgelegt, und so erfuhren die Teilnehmer von den unterschiedlichen Motivationen. Die erste

Phase der Zukunftswerkstatt wurde eingeleitet, indem sich Kleingruppen bildeten. Jede Gruppe war aufgefordert, in Form eines Brainstormings erste Kritikpunkte an der universitären Lernkultur zu sammeln. Auffällig war hierbei, dass die Studenten zu Beginn sehr hilflos wirkten, da die Methode der Zukunftswerkstatt vorerst befremdlich wirkt. So stellte sich die unmittelbare Konkretheit als Problem heraus. Es fiel schwer, die Probleme und Beispiele konkret zu nennen und nicht auf einer allgemeinen und abstrakten Ebene zu bleiben. Auch die Kommunikation in den jeweiligen Gruppen stellte sich als problematisch heraus. Sind wir es von der politischen Bildung gewohnt, ein diskussionsfreudiges, aber auch diskussionsforderndes Klima zu haben, war es die Aufgabe der Kleingruppen, über die einzelnen Punkte nicht zu diskutieren. Im Anschluss sollte sich jede Gruppe für die in der Gruppe als am wichtigsten erachteten Kritikpunkte an der universitären Lernkultur entscheiden.

Die Gruppen sortierten die vielen verschiedenen Kritiken und suchten Überkategorien für die konkreten Probleme im Plenum. Dabei entstanden die Kategorien die „Einstellung der Studierenden“ und die „schlechte Personal- und Sachausstattung“, die „mangelnde Qualität der Veranstaltungen“, die „Beziehung zwischen den Professoren und den Studenten“ sowie der „Habitus der Professoren.“ Diese Kategorien waren nun der Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen der Zukunftswerkstatt. Jeder Student wurde nun aufgefordert, sich eine Kategorie auszu-

wählen, mit der er weiterhin arbeitet. Es war nun die Aufgabe zu bewältigen, die gesammelten Kritikpunkte positiv umzuformen. So wurde die Kritikphase abgeschlossen und ein Übergang in die Utopiephase geschaffen.

Die Einführung in die Utopiephase mochte so manchem Studenten sonderbar vorkommen – der Rahmen war die geplante Blockveranstaltung an einem Freitag. Zu Beginn wurden die Studenten aufgefordert, einen Kreis zu bilden. Hier sollte ein Luftballon sich immer wieder zugespielt werden, ohne dass dieser den Boden berührt. Bei jedem Abspielen des Luftballons sollte ein Wort assoziiert und ausgerufen werden, welches mit dem Vorhergehenden in Verbindung steht. Es zeigte sich sehr schnell, dass nicht jeder Student sich mit dieser doch etwas ungewöhnlichen Methode sofort anfreundete. War hier nicht nur die Geschicklichkeit und Schnelligkeit sowie der Abbau von Hemmungen eines Jeden gefragt, auch eine schnelle Kommunikation zwischen den Seminarteilnehmern wurde benötigt, um einen Zusammenstoß zu verhindern. Nachdem dieses Spiel beendet war, wurden die Teilnehmer aufgefordert, in einem Sitzkreis Platz zu nehmen. Am Vortag war gebeten worden, einen Gegenstand mitzubringen, der Entspannung symbolisiert. Die Aufgabe war nun, eine von der Moderatorin begonnene Geschichte fortzusetzen. Jeder Teilnehmer musste einen Satz - oder auch mehr - zum Fortfahren der Geschichte beitragen. Hierbei war nicht nur Phantasie notwendig, sondern auch das Eingehen auf die Gruppenteilnehmer



und deren Ideen. Der mitgebrachte Gegenstand konnte hierbei in die Geschichte eingebaut werden und somit als Ideenstütze dienen. Erwähnenswert ist an dieser Stelle wohl die Unterschiedlichkeit der Entspannungstechniken. Fanden die einen in ihren Hunden Entspannung, sahen andere eher Musik, Reisen, Einkaufen oder Kinder als beruhigend an.

Das wohl für die Teilnehmer lustigste Spiel stellte das Bilden eines Klangteppichs dar. Es war die Aufgabe, sich bei geschlossenen Augen vorzustellen, dass es in einem Urwald Tag und wieder Nacht wird und hierbei ein typisches Urwaldgeräusch darzustellen. Die Orientierungshilfe war hierbei der Laut der Moderatorin, die mit ihrem Geräusch begann. Sobald dieses lauter oder leiser wurde, sollten die anderen Geräusche angepasst werden. Man kann sich vorstellen, dass es doch für einige Studenten eine Überwindung darstellte sich an einem solchen Spiel zu beteiligen. Vor allem mit der Gewissheit einen Seminarraum mit Glastür zu haben. Mit den Spielen sollte sich die Gruppe zur Einstimmung auf die Utopiephase schon einmal lockern, um dann mit weniger Hemmungen weiterzuarbeiten. Es wurde dabei viel gelacht und die Teilnehmer lernten sich näher kennen.

Im nächsten Schritt arbeiteten die schon in der Kritikphase gebildeten Kleingruppen an ihren Themenschwerpunkten weiter. Aufgabe war es, die positiven Ideen, die für eine ideale Lernkultur gesammelt wurden, in einem Bild festzuhalten und diesem eine Überschrift zu geben. Dies stellte sich als schwerer als gedacht

heraus, da eine visuelle Umsetzung von Ideen in Zusammenarbeit mit einer ganzen Gruppe eine hohe Kommunikationsfähigkeit voraussetzt. Es entstanden insgesamt vier Bilder mit den Titeln *Viele Teile ergeben ein Ganzes*, *Good Vibrations*, *(T)räume* und *Solidarisch Lernen*. Die Bilder wurden anschließend in einer Vernissage ausgestellt und die Gruppen konnten sich die Werke der jeweils anderen Gruppen ansehen. Die Ideen, die beim Ansehen der fremden Bilder entstanden, sollten kurz notiert und an die Wand gehängt werden, um der Gruppe, die das Bild gemalt hat, zusätzliche Einfälle und Assoziationen zu geben.

In dem nächsten Schritt sollten die Utopien der Teilnehmer weiter gefördert werden. Ausgangspunkt war die Vorstellung, sich ins Jahr 2056 zu versetzen und positive Utopien zu entwickeln, wie die Lernkultur sich in 50 Jahren verändern könnte. Die Präsentation der Ideen sollte im Plenum in Form eines Rollenspiels, einer Pantomime oder ähnlichem stattfinden. Diese Phase war für alle Teilnehmer interessant, aber auch amüsant, denn mittlerweile waren alle von den Möglichkeiten des ungezwungenen Ideenentwickelns begeistert. Es entstanden vier witzige und einfallreiche Sketche, die angefangen von der Implantation von Intelligenzchips über die großzügige Umwerbung Studieninteressierter, der Planung eines Entwicklungshilfeprojektes mit Studenten aus aller Welt bis hin zu einer Uni, an der man alles lernen kann und die jedem ohne Einschrän-

kungen offen steht, viele visionäre Bereiche umfasste. Während der Präsentationen waren die Zuschauenden gefordert, sich die am interessantesten erscheinenden Ideen zu notieren. Anschließend wurden die Ideen zusammengetragen, notiert, ausgewertet und geclustert. Um ein klares Bild zu erhalten, welche Ideen die Teilnehmer besonders wichtig und weiter behandelenswert fanden, erhielt jeder Teilnehmer zwei Aufkleber, mit denen man die zwei wichtigsten Ideen markieren sollte. Dabei stellte sich heraus, dass die Ideen *Interesse ist wichtiger als der Schulabschluss*, *die Uni ist nicht mehr ausschließlich akademisch*, *internationales Lernen*, *Theorie und Praxis im Studium sollen abwechseln*, *finanzielle Bedürfnisse während des Studiums abgedeckt*, *miteinander und voneinander lernen* die sechs am häufigsten gewählten und den Teilnehmern somit wichtigsten Einfälle waren. Hiermit wurde die Utopiephase, aber auch die Blockveranstaltung abgeschlossen und die Zukunftswerkstatt fand weiterhin im Rahmen des Seminars statt.

Bei dem Eintritt in die Verwirklichungsphase wurden die gesammelten und meist bepunkteten Ideen als Ausgangspunkt genommen, um jedem Teilnehmer die Möglichkeit zu geben, sich einer Idee zuzuordnen, an der man gerne weiterarbeiten würde. Dabei ergaben sich erneut Themenbereiche, die unter den Oberbegriffen *Professoren als Dienstleister*, *Mitbestimmung bei der Organisation des Studiums*, *Globales Wissen und Lernen ohne Grenzen* weiterbehandelt



wurden. Die gesammelten Ideen sollten präzisiert und ausformuliert werden, um dann im nächsten Schritt in konkrete Forderungen für eine bessere Lernkultur umgewandelt zu werden. Die Leitfrage an die Teilnehmer war nun *Wie genau wollen wir unsere Uni haben? Was fordern wir für ein gutes Lernklima?* Daraus ergaben sich konkrete Forderungen in den einzelnen Bereichen. Beim *Lernen ohne Grenzen* wurde zum Beispiel die Abschaffung des Numerus Clausus, die Möglichkeit ohne Abitur zu studieren, Praxiskurse an der Uni sowie ein unkompliziert gewährtes Ausbildungsgeld für alle Studenten beansprucht. Bei der Kategorie *Professoren als Dienstleister* waren Forderungen wie bedürfnisangepasste Sprechstunden und Betreuung des Studenten, die bessere Berücksichtigung sozialer Verpflichtungen der Studenten, mehr didaktische Kompetenzen der Professoren und ein freundlicherer Umgang der Uniangestellten mit den Studenten als wichtig empfunden. Im Teilbereich *Globales Lernen* wurden Ansprüche wie global freies Reisen zu Bildungszwecken, die international freie Wahl der Studienschwerpunkte und -orte und die Organisation von globalen Studentennetzwerken zur Projektorganisation festgehalten. In der Kategorie *Mitbestimmung bei der Organisation des Studiums* forderten die Teilnehmer unter anderem eine eigene Seminarorganisation von den Studenten sowie die Möglichkeit, jederzeit Experten mit einbeziehen zu können. Nachdem die konkreten Forderungen gesammelt waren, mussten sich die Kleingrup-

pen wiederum - und das fiel nun immer schwerer - auf die zwei wichtigsten Forderungen einigen, die dann in die Endrunde der Zukunftswerkstatt übernommen wurden. Die letztlich aus der Zukunftswerkstatt selektierten Forderungen waren *regelmäßige didaktische Fortbildungen des Lehrpersonals, das Konzept „service learning“ (ansprechbares Lehrpersonal, moderierte Lernprozesse), die Verbindung des Studiums mit produktiver Arbeit (ähnlich der Ausbildung), Zulassungsklausuren anstatt des Numerus Clausus, inhaltliche und organisatorische Mitbestimmung der Seminare, globales Studium nach eigenen Interessen und die Einbeziehung internationaler Experten.* Im Folgenden sollte geklärt werden, wie die Zukunftswerkstatt weiterhin organisiert werden sollte. Es war möglich, diese zu diesem Zeitpunkt zu beenden, da das Kennenlernen der Methode und deren didaktischen Chancen ermöglicht worden war. Es war den Teilnehmern aber auch möglich, die Zukunftswerkstatt weiterzuführen und von den letzt erarbeiteten Forderungen aus Ansprechpartner zu suchen und die genannten Ziele umzusetzen. Hierfür war es notwendig, die genannten Forderungen adressatengerecht umzuschreiben. Nach einer langen Diskussion und der Abwägung von Vor- und Nachteilen, entschlossen sich die Teilnehmer eine Veröffentlichung in der Zeitschrift *L-news* anzustreben und somit die Öffentlichkeit auf die Methode und die erarbeiteten Ziele Vorschläge für eine bessere universitäre Lernkultur aufmerksam zu machen.

Die Methode der Zukunftswerkstatt im Unterricht – Chancen und Risiken

Wie geeignet ist die Methode der Zukunftswerkstatt für den Unterricht? Dieser Frage soll an dieser Stelle nachgegangen werden. Das Seminar „Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik“ hatte sich im Anschluss an die eigene Zukunftswerkstatt mit dieser Frage auseinandergesetzt und sogar die Möglichkeit bekommen, einen Lehrer zu befragen, der im Rahmen seiner zweiten Examensarbeit mit einer elften Klasse eine Zukunftswerkstatt durchgeführt hatte.

Es ist selbstverständlich, dass davon Abstand genommen werden muss, dass eine idealtypische Zukunftswerkstatt innerhalb des Schulunterrichtes durchgeführt werden kann. Vor allem die institutionalisierte Form der Schule verhindert, dass alle Forderungen der Zukunftswerkstatt erfüllt werden können. Vor allem die Freiwilligkeit und die Themenfindung sind hier als problematisch anzuerkennen. Ist der schulische Unterricht doch eine Pflichtveranstaltung und der Schüler gezwungen, daran teilzunehmen. Schwierig ist auch die schon genannte Themenfindung einer Zukunftswerkstatt innerhalb des Unterrichtes. Es ist zu vermuten, dass nicht unbedingt ein Thema gefunden werden kann, das für jeden Schüler von Interesse ist und dieser sich auch innerhalb dieses Themas engagieren möchte. Eine zentrale Rolle spielt auch der Lehrplan, welcher vor allem innerhalb der Oberstufe auf Grund des Zentralabiturs eine erhebliche Hürde darstellen sollte.



Dennoch ist es möglich, eine Zukunftswerkstatt im Unterricht durchzuführen. Zentral scheint, dass es reale Partizipationsmöglichkeiten für Schüler an der Lösung des thematisierten Problems gibt. Wichtig ist hierbei außerdem, dass diese den intellektuellen und methodischen Fähigkeiten der Schüler angepasst wird. Gelingt dies, ist es möglich, sie in jeder Jahrgangsstufe und Schulform durchzuführen. Die Zukunftswerkstatt eignet sich nicht nur aber vor allem für den politischen Unterricht. Werden doch hier die Forderungen erfüllt, die an den politischen Unterricht gestellt werden. Die Schüler erlangen unter anderem die Kompetenz Meinungen zu artikulieren, diskutieren und akzeptieren, sich ein eigenständiges Urteil zu bilden und dieses zu prüfen. politisch zu partizipieren, an Veränderungen mitzuwirken, sich für ihre Interessen einzusetzen und Ansprechpartner und Verbündete zu suchen. Wichtig ist, dass die Zukunftswerkstatt in der gefor-

derten Form moderiert wird. Es könnte vor allem jüngeren Schülern schwer fallen, den Rollenwechsel des Lehrers zu akzeptieren. Sind sie sonst doch einem hierarchischen Muster unterworfen, das vor allem der Lehrer symbolisiert, die Zukunftswerkstatt aber kritisiert. Auch die Aufgabe an den Leiter, nur ein Minimum an Autorität auszustrahlen, könnte sich als schwierig herausstellen, da die Schüler dem Lehrer diese zusprechen. Daher ist es vielleicht sinnvoll vor allem bei den jüngeren Schülern, einer externen Person, die mit der Methode vertraut ist, die Rolle des Moderators zu übergeben. Ein weiteres Problem ist die Benotung der erbrachten Leistungen. Hiermit sind wir bei dem größten Risiko einer klaren Grenze der Zukunftswerkstatt innerhalb der Schule angelangt. Selektion steht in einem fundamentalen Widerspruch zu den Grundgedanken der Zukunftswerkstatt. Eine Benotung der Leistungen ist nicht sinnvoll, da sie die Chance der freien I-

deenfindung dieser verzerrt. Wie soll die Leistung auch benotet werden? Welche Maßstäbe sollten ausschlaggebend sein? Daher ist es wichtig, den Schülern zu verdeutlichen, dass die innerhalb der Zukunftswerkstatt erbrachte Leistung nicht benotet wird.

Es ist wichtig, sich der Risiken einer Zukunftswerkstatt innerhalb des Unterrichtes bewusst zu sein, um die Chancen dieser entfalten zu können. Ist sie doch eine erfolgreiche Methode, um Verantwortungsbewusstsein zu fördern, Selbsttätigkeit und Engagement zu entwickeln, methodische und soziale Kompetenzen zu entfalten, die Durchsetzungsfähigkeit, das Selbstbewusstsein und die Eigeninitiative eines jeden Schülers zuwege zu bringen und vor allem eine größtmögliche Identifikation mit dem Thema zu erreichen.

Neuerscheinungen in der Lehrerbildung



Margarete Imhof (Hrsg.) (2006). Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung. Tönning: Der Andere Verlag. 145 S. Preis: 23,90 €

Auf geht's- Neues Denken in der Lehramtsausbildung. Jetzt!

Die deutschen Universitäten erlauben sich in weiten Bereichen immer noch eine Lehrmethodik, die den allgemein anerkannten Einsichten der Lernpsychologie widerspricht. Gut gemeint auf Seiten der Dozenten ist noch nicht gut gelehrt und schon gar nicht gut gelernt auf Seiten der Studenten. In keinem anderen Bereich zeigt sich diese Misere in so paradoxer Aus-

formung wie in der Lehrerbildung: Hier lernen kommende Lehrer in Formen, deren mangelnde Wirksamkeit sie nicht nur an sich selbst, sondern an ihren Schülern später schnell feststellen können. Der mit „From teaching to learning“ formulierte Paradigmenwechsel muss dringend in der universitären Vermittlungspraxis sichtbar werden.

Erste, sehr ermutigende an der Universität Frankfurt am Main durchgeführte Projekte dokumentiert ein von Marga-



rete Imhof herausgegebener Sammelband mit dem Titel „Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung.“

Die Herausgeberin benennt in der Einführung die zentrale zukünftige Lehrerkompetenz als „...die Fähigkeit zur systematischen, theoriegeleiteten Reflexion...“. Wie dieser Prozess in der Ausbildung initiiert, erlernt und begleitet werden kann, das treibt die Autoren aus verschiedenen Fachbereichen der Universität um. Als ein entscheidendes Entwicklungsinstrument zur Verwirklichung reflexiven Schreibens sehen sie hierbei das Portfolio an, das nach Paulson „...eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten [ist], welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt oder reflektiert. Im Portfolioprozess wird der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.“

Bemerkenswert scheint mir, dass alle Projektschilderungen im vorliegenden Sammelband nicht in Zielformulierungen und konzeptionellen Vorüberlegungen verharren, sondern jeweils konkrete Arbeitsschritte für Studenten und Dozenten darstellen bis hin zur Dokumentation von Portfoliovorlagen (s. Beitrag von F.Korneck), Arbeitsanweisungen und Schreibarbeiten (s. Beitrag von Hänssig/Petras). Das ist umso wertvoller auf dem Hintergrund der von den letztgenannten Autoren formulierten Einsicht: „Reflexion ist kein Selbstläufer, sondern bedarf

der Anleitung und Unterstützung,“ da der Studierende erst mal der Deskription und nicht der Reflexion zuneigt. Gerade in dem Beitrag von Hänssig/Petras wird ausgehend vom Reflexionsmodell von Schallies/Eysel ein „Reflexionsstufenmodell für eine konkrete Fragestellung bzw. den Einsatz einer bestimmten Methode“ entwickelt, welches in konkreten „Handreichungen für die Umsetzung des Reflexionsstufenmodells in der Arbeit mit Portfolio“ überzeugend mündet. Hier wie bei der sich anschließenden Sammlung von Schreibarbeiten wird deutlich, dass die drei schlichten Fragen, die ein Portfolio helfen soll zu beantworten „Wo war ich, wo bin ich, wo will ich hin?“ mit Hilfe eines sehr systematisch angelegten Fragenkatalogs angegangen werden können. Dabei finden die Studierenden bei einem erfolgreichen Prozess mehr Antworten mit- und untereinander als in der Kommunikation mit dem Dozenten. Das gilt selbst für problematische Studentengruppen, wie in dem Beitrag von Korneck/Picard zum „Portfolio in der Physiklehrausbildung- Instruktion und Konstruktion in problemorientierten Lernumgebungen“ gezeigt wird. Auch hier werden die Projektziele „Selbst gesteuertes Lernen / Kollegialität / Berufsorientierung“ in aufeinander aufbauenden Projektphasen mittels eines chronologisch orientierten Portfolios angestrebt.

Der letzte Beitrag einer interdisziplinären Arbeitsgruppe - in dieser waren alle Autoren der Einzelbeiträge vertreten - stellt eine sehr nützliche Handreichung für ‚Einsteiger‘ insbesondere im Rahmen der Schulpraktischen Studien dar.

Hier werden in prägnanter Form nicht nur die unterschiedlichen Typen – Lern-Entwicklungs- und Qualifizierungsportfolio – dargestellt, sondern auch die grundlegenden Komponenten des Prozesses wie auch notwendige Voraussetzungen skizziert.

Die Beiträge zeigen in ihren die Projekte evaluierenden Überlegungen, dass auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur an der Universität – und hier könnte die Einführung des Portfolios in den Lehramtsfächern einen entscheidenden Schritt darstellen – noch eine Reihe von Problemen zu bewältigen sind. Wie kann prozessorientiertes Lernen in die bisherigen Veranstaltungsformen integriert werden oder sind ganz neue Lern- und Lehrorganisationen notwendig? Die Erfahrungen aller Autoren zeigen, dass bei der Arbeit mit einem Portfolio mit erhöhtem Zeitaufwand im Vergleich zu anderen Lehrformen zu rechnen ist. Das liegt nicht nur an der bisher eher dürftig vermittelten Kompetenz im Bereich reflexiven Schreibens, sondern auch an der Notwendigkeit eines intensiven und dauernden feedbacks für beide Seiten. Ungewohnt wird auch sein, dass Studenten die Bereitschaft zeigen müssen über teils sehr persönliche Reflexionen zumindest in einer Seminaröffentlichkeit Auskunft zu geben. Auf Seiten der Dozenten werden noch intensive Überlegungen zu neuen Bewertungsformaten notwendig sein, da es ja nicht primär um das Produkt des Lernprozesses, sondern in bedeutendem Maße um den Prozess selbst geht.



Es gilt auf dem Weg zu neuen den hochschuldidaktischen wie schulpädagogischen Herausforderungen gewachsenen Lehr- und Lernmethoden keine Zeit zu verlieren. Adäquate Konzepte

werden zum Beispiel in diesem Sammelband dokumentiert.

Also : Los geht's – Jetzt gleich!

Uli Labonté

Pädagogischer Mitarbeiter im Institut für Deutsche Sprache und Literatur



Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter (Hrsg.). (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit. Velber: Kallmeyer Verlag. 272 S. Preis: 19,90 €

Die Einführung von Standards und Kompetenzen in Schulen und Universitäten hat dazu geführt, dass eine breite Diskussion entstanden ist, wie diese dokumentiert und bewertet werden können. Dabei fällt immer häufiger das Stichwort Portfolio! Doch bisher war unklar, was eigentlich ein Portfolio ist? Wie kann die Arbeit mit einem Portfolio in den Unterricht bzw. in den universitären Seminarbetrieb integriert werden? Und wie soll die Methode helfen, Lernprodukte zu bewerten?

Mit dem vorliegenden Handbuch ist es dem Herausgabeteam – Brunner, Häcker und Winter – gelungen, diese Fragen von 32 Expertinnen und Experten aus allen drei Phasen der Lehrerbildung fundiert bearbeiten zu lassen. Der Schwerpunkt der Praxisbeispiele zeigt, wie die Arbeit mit Portfolios in der Schule erfolgreich umgesetzt werden kann. Zehn Fragen sollte man im Vorfeld klären, wenn man mit diesem „Instrument“ ar-

beiten möchte. Ilse Brunner beantwortet diese Fragen kompetent und bezieht sich dabei auf Schmidinger und Winter. Besonders hilfreich sind die Antworten zu „Mit welcher Grundhaltung wird die Portfolioarbeit unterstützt?“ und „Wie sollte der Unterricht gestaltet sein?“ Der Paradigmenwechsel – vom Lehren zum Lernen – ist nach den PISA-Ergebnissen ein Dauerthema in den Schulen, die Politik hat jedoch bisher wenig an den Rahmenbedingungen in den Schulen geändert, so dass die Umsetzung individueller Lernformen auf engagierte Lehrkräfte zurückfällt. Die Zunahme der Tests und die nach wie vor überladenen Lehrpläne behindern den Einsatz der Portfoliomethode in den Schulen. Dass es dennoch klappen kann, wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern in diesem Buch gezeigt. Praxisbeispiele aus vielen Schulstufen und Schultypen unterstreichen dies eindrucksvoll. Empfehlenswert ist der Beitrag von Elisabeth Pölzleitner „Reflektieren kann man lernen – Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung.“ Diese gelungene Mischung aus Theorie und Praxis bietet eine ausgezeichnete Einführung in reflexives Arbeiten. Die Autoren verschweigen jedoch auch nicht ihre Bedenken, die sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen in Schulen sehen.

Vierlinger und Winter hatten schon früh nach einer Alternative zur Ziffernote gesucht, deshalb sind die Beiträge „Direkte Leistungsvorlage – Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung“ und „Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen. Von „unten“ und „oben“ Reformen in Gang bringen“ von besonderem Interesse für alle, die sich für Schulentwicklung interessieren.



Michaela Gläser-Zikuda / Tina Hascher (Hrsg.). (2007).

Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Klinkhardt Verlag. 304 S. Preis: 19,80 €

Der Titel des vorliegenden Buches greift den Wandel von einer Lehr- hin zu einer Lernkultur auf, der in der L-news Nr. 27 vorgestellt wird. Im Mittelpunkt dieses Wandels steht eine konsequente Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden. Der



vorliegende Band versammelt Beiträge, die sich auf zwei Indikatoren dieses Wandels konzentrieren: die Einführung von Lerntagebüchern und die Implementierung von Portfolios im Bildungsbereich. Es werden neben konzeptionellen und theoretischen auch Beispiele aus dem schulischen Unterricht, in der Lehrerbildung sowie in der Weiterbildung vorgestellt

Der Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz erfordert von allen Beteiligten eine reflexive Haltung gegenüber dem Lernen und Lehren. Der Einsatz von Tagebüchern und Portfolios führt Lehrende in allen Bereichen dazu, ihren Unterricht für neue Zugänge zu öffnen und ihre Rolle als Lernbegleiter und –coach zu professionalisieren. Andererseits erfordern Tagebücher und Portfolios von Lernenden eine aktive, selbstreflexive und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit ihrem Lernprozess, der nicht so einfach vorausgesetzt werden kann, wie Erfahrungen von „Portfolio-Anwendern“ unterstreicht.

In diesem Band werden zum einen praxisbezogene Erfahrungen, zum anderen aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung zum Potenzial des Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatzes fundiert und theoriegeleitet präsentiert. Jeweils drei bis fünf Beiträge zum Kontext Schule, Hochschule und Weiterbildung sind drei Hauptteilen zugeordnet:

1. Grundüberlegungen zur neuen Lernkultur und zur Arbeit mit Lerntagebuch bzw. Portfolio
2. Lerntagebücher in Forschung und Praxis
3. Portfolios in Forschung und Praxis

Dieses Buch ist für alle interessant, ob in der Schule oder in der Universität, die ihre Arbeit mit dem Einsatz von Lerntagebüchern und Portfolios bereichern möchten. Für Studierende und LiVs, die den eigenen Unterricht optimieren und fundiert analysieren möchten, bietet das Buch neuste Erkenntnisse aus dem reichen Erfahrungsschatz der Autoren.



Herbert Altrichter / Peter Posch. (2007).

Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Klinkhardt Verlag.

374 S. Preis: 19,80 €

Altrichter und Posch bieten mit ihrem Buch Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV) eine theoretische Grundlage für die Entwicklung des eigenen Professionalisierungsprozess. Theoriewissen wird hier für die praktische Arbeit durch Lehrkräfte, die ihren eigenen Unterricht evaluieren, sinnvoll. Das Buch stellt die Aktionsforschung, eine Methode Unterricht zu verbessern, vor. »Aktionsforschung ist die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln« (John Elliott). Die eigentlich banale Erkenntnis, dass der geplante Unterricht i.d.R. nicht eins zu eins umgesetzt werden kann, erfor-

dert von den Studierenden und LiVs eine häufig nicht vorhandene Flexibilität, weil Handlungsalternativen fehlen. Hier bietet der Kreislauf von Reflexion und Aktion (siehe S 16) eine ausgezeichnete Option, dies zu erlernen.

Für Lehrkräfte, die bereits viele Jahre unterrichten, haben sich Handlungsrouninen eingespielt, die es aufgrund der raschen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung zu überdenken gilt.

Das Buch versteht sich als Handbuch zur methodischen Unterstützung dieses Prozesses. Eine Fülle von praktischen Anregungen und Beispielen zur – Reflexion über das eigene Tun

– Förderung der professionellen Kommunikation
– Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule wird angeboten.

Ausführlich wird die Gestaltung des Tagebuchs als bedeutendes Instrument forschender Lehrkräfte dargestellt. Weitere Methoden der Sammlung und Analyse von Daten werden vorgestellt und Gütekriterien von Aktionsforschung erläutert. Die vorgestellte Arbeitsweise ist für Studierende ebenso hilfreich, wie für „alte Hasen“ und erleichtert die nötige Distanz, die für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht notwendig ist. Handlungsstrategien, die sich aus dem erweiterten Verständnis schulischer Situationen ergeben und der Verbesserung der Qualität der Praxis dienen, werden in einem eigenen Kapitel behandelt. Die Entstehung professioneller Kommunikation unter LehrerInnen und die Mitteilung von



Wissen werden ebenfalls ausführlich besprochen. Das Handbuch wurde um eine Reihe neuer Methodendarstellungen sowie um ein Kapitel über Schulentwicklung und Qualitätsevaluation ergänzt.



Achim Würker (2007)

Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion. 250 S. Preis: 19,80 €

Vor allem in Konfliktsituationen kann es Studierenden, LiVs und erfahrenen Lehrkräften passieren, dass sie nicht, pädagogisch sinnvoll reagieren. Dies kann daran liegen, dass es an Handlungsoptionen bzw. Lösungsstrategien mangelt, die in entsprechender Fachliteratur vorgeschlagen werden, es kann aber auch daran liegen, „dass unter Handlungsdruck Verhaltensimpulse wirksam werden, die sich strategischen Erwägungen prinzipiell entziehen. Insofern befremden uns diese Impulse, weil wir zugleich ihre emotionale Bedeutsamkeit spüren und die fatale Tendenz, Konflikte zu eskalieren statt sie abzubauen“. Oft hebt selbst äußerlich funktionsgerechtes Handeln diese Irritation nicht auf, weil wir es nicht als authentisches Tun erleben, sondern als von unseren Gefühlen abgetrennte Mechanik.

Deshalb gehört es für Würker zur Professionalisierung von

angehenden Lehrern, sie zu befähigen, die bewusstseinsferne Dynamik von Schul- und Unterrichtsszenen wahrzunehmen bzw. die eigenen bewusstseinsfernen Verhaltenstendenzen zu erleben und mit ihnen umgehen zu lernen.

Dieses Buch bietet dafür ein konkretes Konzept - Schreiben nach der psychoanalytischen Grundregel. Unterstützt durch szenische Fallschilderungen und ihre Interpretation dazu ermöglicht es, eigene Vorstellungswelten reflektierbar werden zu lassen. Besonders hilfreich ist das Kapitel „Ergebnisse der Schreibaufgabe: Texte und ihre Bedeutungen“.

Wie Lehrende mit Konflikten umgehen können, entscheidet wesentlich darüber, ob es gelingt, die gemeinsame Arbeitsatmosphäre mit den Schülerinnen und Schülern förderlich zu gestalten, oder ob erhebliche Spannungen die sozialen Beziehungen prägen und die Arbeit im Unterricht blockiert wird. Würkers Ansatz hilft dabei über Fallanalysen und Selbstreflexion das Verstehen der Interaktionszusammenhänge zu fördern. Erleichtert wird dies u.a. durch ein Glossar psychoanalytischer Fachbegriffe.

Was die Psychoanalyse den Lehrkräften sowohl an allgemeinem Reflexionswissen „als auch als konkrete Hilfe für die Bewältigung von beruflichen Alltagsproblemen zu bieten hat“, war Würkers Anliegen. Im Kapitel „Ergebnisse der Schreibaufgabe: Texte und ihre Bedeutung“ liegt u.a. die Stärke des Buches.



Heike de Boer (2006).

Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 231 S. Preis 19,90 €

„Der Klassenrat ist eine Organisationsform für Lehrkräfte, damit sie soziales Lernen mit ihren Schülerinnen und Schülern lernen können. Dabei scheint es eine Weiterentwicklung vom Morgenkreis zu sein...“ So ähnlich nähern sich Studierende dem Thema an, wenn es um den Klassenrat geht. Es gibt viele Empfehlungen in Fachzeitschriften, wie der Klassenrat in der Schule gelingen kann. De Boers ethnographische Studie konzentriert sich auf den Klassenrat und seine Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. „Die kindliche Perspektive wird als Akteursperspektive rekonstruiert. Dabei werden zum einen Peer-Interaktionen im Klassenrat fokussiert; zum anderen ist der Klassenrat als pädagogische Situation, als Lernsituation von Interesse“ (siehe S. 11). Ziel der Untersuchung war es zu klären, ob sich die Intentionen der Lehrerin mit denen der Schüler deckt. De Boer hat 62 Klassenratssitzungen in einer hessischen Grundschule anhand von schriftlichen bzw. audiovisuellen Daten analysiert. Der Beobachtungszeitraum betrug über drei Jahre. Dabei konnte sie Chancen (u.a. Ge-



sprachskompetenz) und Grenzen (u.a. Lösung von Konflikten in der Klassenöffentlichkeit) des Klassenrats herausarbeiten.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Professionalisierungsprozesses ist das Kapitel „Reflexion des Forschungsprozesses für Lehramtsstudierende, LiVs und Lehrkräfte von großer Bedeutung. Während in der Aktionsforschung die „beforschte Lehrerin“ selbst in die Forscherrolle schlüpft, erhielt hier die Lehrkraft, die ihre Klasse für die Untersuchung zur Verfügung stellte, wertvolle Erkenntnisse aus den Forschungsergebnissen und konnte durch die Diskussionen mit de Boer die Diskrepanz zwischen ihren pädagogischen Zielen und der Realität erkennen. Zusammengefasst bedeutet dies, der Klassenrat ist „kein Gremium für kleine Streitigkeiten“, ermöglicht jedoch den Gewinn von Handlungsautonomie durch Teilnahme an schulischen Entscheidungen.



Sabine Doff, Friederike Klippel (2007)

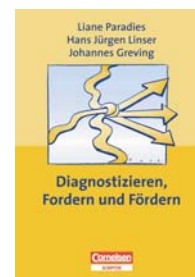
Englisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sek. I und II
Berlin. Cornelsen Scriptor, 320 Seiten. Preis 19,95 €

Speziell für die neue Lehrer- generation hat der Cornelsen Verlag Scriptor eine neue Reihe von Fachdidaktiken für die Sekundarstufen I und II entwickelt. Aktuelles Wissen und Erkenntnisse, die auch

neueste gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigen, bieten den Lehrern von morgen das nötige Rüstzeug für einen erfolgreichen Unterricht. Somit liegt endlich eine fundierte Einführung in die Englischdidaktik auf der Basis umfangreichen Theorie- und Erfahrungswissens sowie zahlreichen Handlungsalternativen aus der Schulpraxis vor, werden Studierende, LiVs und Lehrer, die sich in der Lehrerbildung als Mentoren engagieren, sagen. Neben der Bedeutung, die das Buch für die Unterrichtsplanung hat, betont es auch das Zusammenspiel der Sprache Englisch mit generellen globalen Entwicklungen: Als internationale Verkehrssprache wird die englische Sprache zunehmend zu einer Lingua franca, die weltweit in unterschiedlichsten Formen gesprochen wird. Welche Konsequenzen diese Entwicklungen für den Englischunterricht haben, zeigen Sabine Doff und Friederike Klippel in der vorliegenden Englischdidaktik.

Den Autorinnen ist es gelungen, das fast Unmögliche auf 320 Seiten fundiert und dennoch kompakt darzustellen, was die Englischdidaktik ausmacht. Dabei wird mit der theoretischen Auseinandersetzung deutlich, wie wichtig die Berücksichtigung des historischen Prozesses des Englischunterrichts ist, um aktuelle Entwicklungen und Tendenzen zu erklären und professionell einschätzen zu können. Die Gliederung des Buches erlaubt es, einzelne Kapitel intensiv für die Unterrichtsplanung und –reflexion zu nutzen und stellt somit ein unverzichtbares Werk für Englischstudenten dar. Das

umfangreiche Literaturverzeichnis lädt zur Vertiefung einzelner Aspekte ein. Im Kapitel „Die Lehrerperspektive“ wird u.a. ein sehr übersichtliches Schaubild vorgestellt, welches die Lehrerrollen und -aufgaben im Unterricht (siehe S. 210) zusammenfasst. Dabei wird u.a. die Wichtigkeit der Sprachkompetenz der Lehrkräfte und die damit verbundene Einsprachigkeit betont. Das fördert die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen bei Schülern, was Doff & Klippel als primäres Lernziel im Englischunterricht erachten. Fazit: Die Aneignung theoretischen Wissens ist notwendiger Baustein für die Entwicklung der Professionalisierung im Lehrberuf!



Liane Paradies, Hans Jürgen Linser, Johannes Greving (2007)

Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Cornelsen Verlag, Berlin 192 S. Preis 16,95 €

Nach und nach rücken die Schülerinnen und Schüler stärker in den Focus der Bildungsbürokratie. Dabei ist auffällig, dass es trotz einer äußeren Differenzierung in fünf Schultypen – Grundschule, Förderschule, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien – immer heterogene Lerngruppen in den entsprechenden Klassen gibt. Während der Lerngegenstand (Fachwissen) immer noch den größten Stellenwert in der Lehrerausbildung ein-



nimmt, werden Studierende nach dem Eintritt in ihre Berufsphase mit Aufgaben konfrontiert, z.B. diagnostizieren zu können, was primär Förderpädagogikstudierende im Studium kennen gelernt haben aber eben nicht allen anderen Lehrkräften vermittelt wurde. So ist es zu erklären, dass sich Bücher mit praxisbezogenen Themen bei Studierenden und LiVs großer Beliebtheit erfreuen. Dies wird sich durch das vorliegende Buch nicht ändern, denn der Titel Diagnostizieren, Fordern und Fördern gibt einen übersichtlichen Einblick in die Theorie. „Leichte Kost“, die jedoch für die Anwendung der Praxiskapitel sehr hilfreich ist. Defizitanalysen haben die bisherige Schulpraxis geprägt ohne darauf zu verweisen, welchen Weg der Schüler beschreiten kann, damit er nicht Gelerntes nacharbeiten kann. Die üblichen Mechanismen sind bekannt. Sitzenbleiben, Schule wechseln - keine Zukunft! Die Beurteilung von Lernleistungen in der Schule ist entscheidend für die Zukunft einer Schülerin oder eines Schülers – eine verantwortungsvolle Aufgabe, für die Lehrkräfte komplexe diagnostische Fähigkeiten benötigen. Den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, zu dokumentieren und passende Förderkonzepte zu erarbeiten, bietet eine Chance für die notwendige Reform der Schulen.

Das Autorenteam beschreibt die gängigen Verfahren und Instrumente zur Leistungsdiagnose und stellt Fördermaßnahmen vor, die in allen Schulformen und -stufen einsetzbar sind. Den Autoren ist es gelungen zu zeigen, wie

eine individuelle Förderung unter Berücksichtigung von Bildungsstandards, Schulcurricula und Themenplänen gelingen kann. Besonders empfehlenswert ist das Kapitel – Entwicklung der Diagnosekompetenz von Lehrern bereits für Lehramtsstudierende, damit sie sich früh auf ihre veränderten Aufgaben einstellen können. Bei diesem Thema können sie i.d.R. auf keine Erfahrungen aus der eigenen Lernbiographie zurückgreifen.



Psychologie Heute Compact Schule verändern!

Heft 16/07, 89 S. Preis 6,20 € Beltz Verlag.

Was passieren muss, damit Schülern das Lernen Freude macht, Lehrkräfte ihren Beruf lieben und Eltern zufrieden sind. Auf diese Kernaussagen vom Cover Dafür bietet das Heft zwar keine „Schlüssel-Schloß-Antworten“, aber gut recherchierte Beiträge, die sich mit den Kernproblemen in der Schule befassen. Literaturverweise laden zur vertiefenden Auseinandersetzung mit aktuellen Fragestellungen ein. Auf der Homepage: <http://www.psychologie-heute.de/index.htm> kann das komplette Inhaltsverzeichnis eingesehen werden. Aus universitärer Sicht ist das ganze Heft für Lehramtsstudierende empfehlenswert, weil der Blick auf die aktuelle Bildungsdiskussion gerichtet wird. Ein Muss stellen jedoch die Beiträge „Die Angst des

Schülers vor dem Lehrer“ und „Schüler dürfen niemals beschämt werden“ dar. Wie stark Lehrkräfte belastet sind, unterstreicht eine Studie von Schaarschmidt. Kaum eine Berufsgruppe ist seelisch stärker belastet als Lehrkräfte. Rund ein Drittel ist von Burnout bedroht. Im Beltz Verlag erscheint im Juni 2006 das Buch von Schaarschmidt & Kieschke (Hrsg.) mit dem viel versprechenden Titel „Gerüstet für den Schulalltag.“

In der vorliegenden Zeitschrift bietet Joachim Bauer Lesern Tipps an, wie Beziehungen gestaltet, Konflikte entschärft werden können und stellt ein Coaching - Programm für Lehrergruppen vor.

Im Schulpraktikum erleben Studierende häufig das erste Mal einen Rollenwechsel, vom passiven Teilnehmer zum aktiv Handelnden, der mit Störungen jeder Art konfrontiert wird. Im Abschnitt: Problem Schüler wird u.a. die Frage Warum Schüler stören sowie das Trainingsraumkonzept dargestellt.



Uwe Schaarschmidt & Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007).

Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim Beltz Pädagogik. 256 S. Preis: 29,90 €

Sind die Lehrer noch zu retten?

Sechs Jahre untersuchte die sog. Potsdamer Lehrerstudie die psychische Gesundheit



von Lehrern und kam nach der Befragung von 20.000 Pädagogen zu einem erschreckenden Befund: Kaum eine andere Berufsgruppe ist seelisch stärker belastet als Lehrer, weniger als ein Fünftel kann als gesund bezeichnet werden, rund ein Drittel ist von Burnout bedroht. Nach dieser erschütternden Diagnose präsentiert der zweite Teil der Studie »Psychische Gesundheit im Lehrerberuf« jetzt die Therapie.

Wie groß der Handlungsbedarf ist, lässt sich in Schaarschmidts Buch „Halbtagsjobber - Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes“ nachlesen, das den ersten Teil der Studie beinhaltet (Beltz Verlag, 2. Auflage 2005). Nach dieser alarmierenden Bestandsaufnahme entwickelte und erprobte Schaarschmidt mit seinem Team Maßnahmen zur Prävention und Intervention. Diese erscheinen unter dem Titel „Gerüstet für den Schulalltag“ pünktlich zur Kultusministerkonferenz am 15. Juni – mit konkreten Handlungsempfehlungen für Lehrer/innen, Schulleitung und Lehrerbildung:

- Der *Arbeitsbewertungs-Check für Lehrkräfte* zeigt, wie konkrete Arbeitsbedingungen an Schulen zu beurteilt, persönliche Risikofaktoren identifiziert und notwendige Veränderungen eingeleitet werden können.
- Weil sich kollegiale Unterstützung als der wichtigste entlastende Faktor herausgestellt hat, hilft ein *Interventionsprogramm zur Teamentwicklung* Schulleiter/innen bei der Förde-

rung eines guten Sozialklimas im Kollegium.

- Das *Potsdamer Lehrertraining* dient zusammen mit begleitender Beratung dem individuellen Belastungsmanagement.
- Das *Selbsterkundungsverfahren »Fit für den Lehrerberuf?!«* empfiehlt sich als Unterstützung bei der Studien- und Berufswahl vor allem für Interessenten am Lehramtsstudium und Studierende in den ersten Semestern.



Udo Quak (Hrsg.) (2007) Lehrer-Bilder. Literarische und historische Fundstücke. Berlin. Cornelsen Verlag, 304 S., Preis 19,95 €

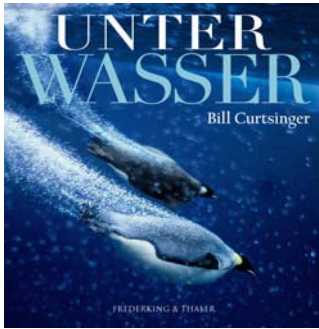
Udo Quak (Hrsg.) (2007) Schüler-Bilder. Literarische und historische Fundstücke. Berlin. Cornelsen Verlag Scriptor, 304 S., 19,95 €

In der vorliegenden Ausgabe der L-news wurde viel über die Entwicklung der Reflexionskompetenz berichtet. Im Rahmen der Portfolioarbeit wird u.a. auch die eigene Lernbiographie analysiert. Diese war oft mitentscheidend für die Studienwahl der Studierenden, die nach anfänglichen Schwierigkeiten diese Reflexionsaufgabe sehr ausführlich darstellen können. Dies liegt m.E. auch daran, dass es kaum jemanden gibt, der nicht die eine oder andere Anekdote aus seiner Schulzeit erzählen kann. Vom Herzklopfen am ersten Tag,

den Eigenheiten mancher Lehrer, den besten Schulfreundinnen und -freunden bis hin zu Pythagoras oder Goethes Faust: Wie kaum eine andere Zeit prägen die Jahre in der Schule das spätere Leben. Udo Quarks hat genau hingeschaut und eine reiche Inspirationsquelle für Schriftsteller und Dichter gefunden. Der Cornelsen Verlag Scriptor veröffentlicht mit den Büchern Lehrer-Bilder beziehungsweise Schüler-Bilder zwei vergnügliche wie aufschlussreiche Sammlungen literarischer Texte, Aphorismen und historischer Quellen rund um das Thema Schule.

Die Texte reichen von Heinrich Heine, Thomas Mann, Kurt Tucholsky, Ulla Hahn, Günter Grass, Astrid Lindgren und vielen anderen bekannten und aber auch weniger bekannten Autoren. Das Ergebnis: ein vielschichtiges Bild über Lehrer und Schüler vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Ob literarische Berühmtheiten wie „Lehrer Lämpel“ oder „Professor Unrat“, ob autobiografische Erzählung, Gedicht oder Glosse – die Texte spiegeln ein facettenreiches Bild des Schullebens wider und versprechen eine unterhaltsame Lektüre für alle, die selbst einmal Schüler waren, mit dem Gedanken spielen, Lehrer zu werden oder Lehrer waren und sich an die guten alten Zeit wehmütig erinnern möchten.

Die hochwertig in Halbleinenband mit Rückenprägung, Schutzumschlag und Lesebändchen gestalteten Bücher eignen sich besonders als Geschenk (nicht nur) für Lehrerinnen und Lehrer.



Bill Curtsinger (2006)

UNTER WASSER

Frederking & Thaler. Bildband
408 S. 320 Farbfotos. 29,90 €

„Lange Zeit galt Tauchen als ruhige Sportart. Als Kind las ich mehrfach Cousteaus Buch Die schweigende Welt und glaubte, die Welt unterhalb der Wasseroberfläche müsse ein Ort der Stille sein. Von der Wirklichkeit lag ich damit meilenweit entfernt. Das Meer ist ein riesiges Durcheinander von Geräuschen. Wenn man unter Wasser einmal den Atem anhält, nimmt man die seltsamsten und wunderbarsten Laute wahr. Bill Curtsinger“

Die Bilder des Meisterfotografen Bill Curtsinger konnte man zu Beginn des Jahres im Frankfurter Senckenberg Museum¹⁷ bestaunen und boten einen faszinierenden Einblick in die Welt, die Curtsinger so beeindruckt. Wer die Ausstellung verpasst hat, kann sich mit dem vorliegenden Bildband – ohne Druckausgleich und Tauchanzug - eine bessere Vorstellung von der Welt unter Wasser und seinen

¹⁷ Das Naturmuseum Senckenberg präsentierte 50 Fotos von Bill Curtsinger aus über 30 Jahren Unterwasserfotografie vom 24. 03. bis 20. 05. 2007 in Kooperation mit dem Frederking & Thaler Verlag und dem Konsortium Deutsche Meeresforschung, dessen Mitglied das Forschungsinstitut Senckenberg ist.

Bewohnern machen: mehrere Meter große fluoreszierende Medusen, Kaiserpinguine unter dem antarktischen Packeis, Tigerhaie auf Albatrosjagd. Dieser Band vereint spektakuläre Aufnahmen aus über 30 Jahren mit sachkundigen Texten zu einem Streifzug durch die einzigartige Unterwasserwelt. Lassen Sie sich u.a. von TERRA AUSTRALIS INCOGNITA & KELPWÄLDERN verzaubern. Curtsinger interessierte sich von Anfang an für mehr als nur die bunte Welt der tropischen Riffe. Seine Tauchgänge führten ihn vor allem in die vermeintlich unspektakulären, in Wahrheit jedoch artenreichsten, kalten Regionen dieser Erde. Während des Vietnamkriegs war er bei der Navy zum Taucher ausgebildet worden. Diese Spezialausbildung erlaubt es ihm vor allem unter Extrembedingungen wie bei Tauchgängen in der Arktis und Antarktis, oder im mit 1700 m tiefsten See der Erde, dem Baikalsee, ganz außergewöhnliche Aufnahmen zu machen. So wurde er zum Meisterfotograf von Meeressäugern wie Walen, Robben und Delfinen. Er schwamm mit Südkapern und Buckelwalen und war der Erste, der Sattelrobben unter der Eisdecke fotografieren konnte. Er beobachtete Blauhaie beim Jagen und Bastardschildkröten bei der Paarung, fand sich in riesigen Schwärmen von Heringen oder Großaugenmakrelen wieder. Und immer wieder erkundete er die Gewässer im Golf von Maine, seiner Heimat, zeigte deren reiche Tier- und Pflanzenwelt, beobachtete aber auch das Schwinden der einst unerschöpflich erscheinenden

Hummer- und Heringsvorkommen.

Bill Curtsinger, 1946 in New Jersey geboren, spezialisierte er sich auf Unterwassermotive und veröffentlichte seine faszinierenden Bilder in zahlreichen Magazinen wie GEO, Stern, Time, Newsweek, BBC Wildlife, National Geographic u.v.m. Darüber hinaus legte er ein Archiv für Video- und Filmmaterial an. Curtsinger lebt heute in Maine in den Vereinigten Staaten.



Die erste Unterwasseraufnahme von frei lebenden Walrossen. Gemächlich schwimmen die Tiere durch die Tschuktschensee.

Andreas Hänssig

Redaktion *L-news*



Das Cornelia Goethe Centrum feiert 10-jähriges Jubiläum

Vor 10 Jahren, im Juni 1997, wurde mit dem *Zentrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse*, wie das CGC vor

ziplinarität, auch in der Lehre. So kommen heute die 14 Professorinnen des Direktoriums aus 11 verschiedenen Fachrichtungen, die alle das Interesse an geschlechterbezo-

Themen (im SoSe 07 „*Belonging and Participation*“) offen. Auch für die Nachwuchsförderung leistet das CGC einen beachtlichen Beitrag: In dem von der DFG geförderten Graduiertenkollegs „*Öffentlichkeit und Geschlechterverhältnisse. Dimensionen von Erfahrung.*“ werden kontinuierlich junge Forscherinnen ausgebildet. Außerdem können seit dem Jahr 2000 Studierende durch die Teilnahme am Studienprogramm „*Frauenstudien / Gender Studies*“ eine Zusatzqualifikation erwerben.

Das CGC hat also allen Grund zum Feiern. Am 10. Juni 2007 um 17:30 Uhr wird am Gründungsort, dem Casino des Campus Westends (R 1.801), angestoßen. Neben einem kulturellen Rahmenprogramm wird auch für das leibliche Wohl gesorgt. Alle InteressentInnen sind herzlich zum Mitfeiern eingeladen!

Julia Guttman

Cornelia Goethe Centrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse

Hoempage: <http://web.uni-frankfurt.de/cgc/>

Cornelia Goethe Centrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse

Johann Wolfgang Goethe-Universität
Robert-Mayer-Straße 5
D-60054 Frankfurt/M.
Uni-Turm Raum 106
fon ++49(0)69-798-2 36 25
fax ++49(0)69-798-2 23 83
mail : CGCentrum@soz.uni-frankfurt.de

The poster features a green background with a grid pattern. At the top left is the logo of the Cornelia Goethe Centrum, and at the top right is the logo of Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main. The main text reads "10-jähriges JUBILÄUM des CGC". Below this, a cluster of white squares contains various terms related to gender studies, such as "Forschung", "Frauen", "Kultur", "Partizipation", "Frauenbewegung", "Differenz", "Queer Studies", "Macht", "Chancen", "Kommunikation", "Gleichberechtigung", "Sexualität", "Heterosexualität", "Homonormativität", "Diskursanalyse", "Biographie", "Hörbuch", "Sinn", "Öffentlichkeit", "Menschenrechte", "CG-Proz.", "Gender", "Interdisziplinarität", "Körper", "Nähe", "Schicht", "Körper", "Sozialprogramm", "Partizipation", "Differenz", "Queer Studies", "Macht", "Chancen", "Kommunikation", "Gleichberechtigung", "Sexualität", "Heterosexualität", "Homonormativität", "Diskursanalyse", "Biographie", "Hörbuch", "Sinn", "Öffentlichkeit", "Menschenrechte", "CG-Proz.", "Gender", "Interdisziplinarität".

Das Cornelia Goethe Centrum feiert sein 10-jähriges Bestehen

11. Juni 2007
Casinogebäude (Raum 1.801),
Campus Westend der
J. W. Goethe-Universität
Grüneburgplatz 1, Frankfurt am Main
Beginn: 17:30 Uhr
InteressentInnen sind herzlich eingeladen!

seiner Namensgebung hieß, der Grundstein für das erste universitäre hessische Zentrum dieses Schwerpunktes gelegt. Der Forschungsbund, von nur 4 Mitgliedern gegründet, legte von Beginn an besonderen Wert auf Interdis-

genen Fragestellungen verbindet. Dadurch entstanden und entstehen innovative Forschungsprojekte. Allen Interessierten steht zudem die Teilnahme an der interdisziplinären Kolloquiumsreihe zu aktuellen Forschungsfragen und tagespolitischen



Förderprogramm für Lehramtsstudierende



Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) erweitert ihr Engagement im Bereich der Begabtenförderung und ruft mit dem Studienkolleg ein Förderprogramm für Lehramtsstudierende ins Leben. Das Studienkolleg fördert die Studierenden mit einem praxisorientierten Qualifizierungsangebot. Gesucht werden Lehramtsstudierende, die bereit sind, früh Verantwortung für Führungsaufgaben in der Schule zu übernehmen; L-Studierende aller Fachbereiche und Schulformen können sich bewerben. Ausführliche Informationen finden Sie in einem Faltblatt und unter <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/txt/zlf/StudkollFb.pdf>

Bei Fragen wenden Sie sich an studienkolleg@sdw.org. Hintergrundinformationen sind im Wortlaut der Homepage der Stiftung der Deutschen Wirtschaft entnommen: „Unsere Schulen wandeln sich. Sie erhalten mehr Eigenständigkeit und Selbstverantwortung. Schullei-

ter und Lehrkräfte haben viele unterschiedliche Aufgaben: Gestaltung des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung, Personalrekrutierung und -führung, Teambildung, Projektmanagement, Budgetplanung, Fortbildungsplanung, Konfliktbewältigung, Qualitätsmanagement u.v.m. Das Aufgabenfeld ist fast so groß wie in mittelständischen Unternehmen.

Bei der Bewältigung dieser Managementaufgaben dürfen Lehrer wie Schulleiter aber nicht aus dem Blick verlieren, worum es im Wesentlichen geht: um die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler auf das Leben und Arbeiten vorbereiten, sie zu mündigen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft erziehen. Bisher werden angehende Lehrkräfte wenig auf die steigenden Anforderungen vorbereitet. Gerade in der Förderung von Nachwuchsführungskräften an Schulen fehlt ein Ausbildungsangebot. Es ist jedoch wichtig, dass Lehramtsstudierende neben der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie dem Interesse für eine Fachdisziplin auch Begeisterung

für Schul- und Unterrichtsentwicklung mitbringen, sich ihrer Rolle als pädagogische Führungskraft bewusst werden und bereit sind, früh Verantwortung für Führungsaufgaben in der Schule übernehmen: Verantwortung für eine Schule, die ein offener, moderner und erfolgreicher Ort des Lernens und Lehrens ist.

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft nimmt sich mit dem „Studienkolleg - Begabtenförderung für Lehramtsstudierende“ dieser Thematik an. Das Studienkolleg will Lehramtsstudierende mit pädagogischem Führungspotenzial fördern. Die Kollegiaten erhalten ein Stipendium aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Zusätzlich nehmen sie an einem anspruchsvollen Förderprogramm teil, das sie auf die Führungsaufgaben in der Schule vorbereitet. Unser Anliegen ist es, gemeinsam mit unseren Partnern die Potenziale unserer Kollegiaten zur Entfaltung zu bringen und die besten Köpfe an die Schule zu bringen.“

Redaktion L-news

Impressum:

Herausgeber: Zentrale Studienberatung der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Redaktion: Andreas Hänssig & Annina Lenz & Michael Gerhard

Auflage: 2000 Stück

Email: ssc@uni-frankfurt.de

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

Ausgabestellen für *L-news*:

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

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

Alle Ausgaben im Internet unter:

<http://www.uni-frankfurt.de/studium/studienangebot/lehramt/l-news/>





Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien im Herbst 2008

Studierende der folgenden Studiengänge werden aufgefordert, sich persönlich zu den Modulen der Schulpraktischen Studien anzumelden:

Lehramt an Grundschulen (L1) und Lehramt an Hauptschulen und Realschulen (L2):

- Studierende zum Beginn des 1. Semester zum ersten Modul (i.d.R. Grundwissenschaften)
- Studierende zum Beginn des 3. Semester zum zweiten Modul (i.d.R. Fachdidaktik)

Lehramt an Gymnasien (L3):

- Studierende zum Beginn des 1. Semester zum ersten Modul (i.d.R. Grundwissenschaften)
- Studierende zum Beginn des 4. Semester zum zweiten Modul (i.d.R. Fachdidaktik)

Lehramt an Sonderschulen/Förderschulen (L5):

- Studierende zum Beginn des 1. Semester zum ersten Modul (i.d.R. Sonderpädagogik)
- Studierende zum Beginn des 4. Semester zum zweiten Modul (i.d.R. Fachdidaktik)

Wichtige Hinweise zur Anmeldung:

- Die Meldetermine enthalten in der Regel Semesterempfehlungen im Studiengang.
- Bitte beachten Sie bei Studienaufnahme ab Wintersemester 2005/06, dass das erste Modul zwingend bis zur Zwischenprüfung abgeschlossen sein muss.
- Für L1- und L2-Studierende ist daher der Anmeldetermin im ersten Semester zwingend wahrzunehmen!
- Für die Anmeldung zum 1. Modul der SpS benötigen Sie die vom Amt für Lehrerbildung bestätigte **Bescheinigung über das Orientierungspraktikum**, andernfalls ist eine **Anmeldung nicht möglich!** Informationen und Formblätter zum Orientierungspraktikum erhalten Sie im Amt für Lehrerbildung (<http://afl.bildung.hessen.de/pruefung/frankfurt/>). Der Bericht zum Orientierungspraktikum muss bis **1. September 2007** im Amt für Lehrerbildung eingereicht sein.
- Die Anmeldung ist nur mit einer **gültigen Studienbescheinigung incl. Semesterzahl möglich!** **Die Goethe-Card wird nicht akzeptiert!**

Auf der Homepage des Büros für Schulpraktische Studien können Sie eine umfangreiche Handreichung mit Informationen und Tipps zu den Schulpraktischen Studien abrufen (<http://www.zlf.uni-frankfurt.de/sps/matr.html>).

Sofern Sie persönlich während des Anmeldezeitraums aus triftigem Grund verhindert sind (z.B. nachgewiesener Auslandsaufenthalt oder attestierte Krankheit), können Sie eine Person bevollmächtigen, die Ihre Anmeldung unter Vorbehalt durchführen kann. Ihre Vertrauensperson benötigt zur Anmeldung eine Vollmacht, Nachweis des Orientierungspraktikums und eine gültige Studienbescheinigung incl. Fachsemesterzahl.

**Anmeldetermin:
Montag, 22. bis Freitag, 26. Oktober 2007
täglich von 8:00 – 13:00 Uhr**

im Büro für Schulpraktische Studien, "Turm", Raum 128/129

Die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien ist verbindlich!

Das Schulpraktikum für alle Lehrämter wird voraussichtlich im
August / September 2008 (5 Wochen) stattfinden!