

# L-news Nr.24

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Zeitung für Lehramtsstudierende

15. Juli 2005

Neues aus dem Zentrum für  
Lehrerbildung und Schul- und  
Unterrichtsforschung (ZLF)

Kooperationsschulen

Kooperationsprojekt Erste  
und Zweite Phase

Quo Vadis Bildungsqualität?

Heißt das jetzt „Modul“?

eLearningstrategie

Symposium megadigitale

Philosophieren mit Kindern

Erfahrungsberichte von  
Studierenden

Empirische Schul- und  
Unterrichtsforschung

Treibhäuser der Zukunft

AfL informiert über das  
Orientierungspraktikum

Neuerscheinungen in der  
Lehrerbildung

Schulverweis für Zigaretten

Impressum

Maillinglisten

L-Netz

Studienordnungen

Anmeldung für die  
Schulpraktische Studien im  
Herbst 2006

## Neues aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF)

David Profit

Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung

Es tut sich eine Menge in der Lehrerbildung. Bedingt durch das neue Lehrerbildungsgesetz wird überall in der Universität neu überlegt, modularisiert und umgestaltet. Hier einige Punkte aus der „Werkstatt“ des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung.

### +++ Modularisierung im Lehramtsbereich +++

Die 13 an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche und das ZLF sind dabei, die Vorgaben der Landesregierung zur Reform der Lehrerbildung umzusetzen. Die neuen Regeln, über die auch ein kleiner, bei der Zentralen Studienberatung und den Frankfurter Büchereien erhältlicher Flyer informiert, gelten für Studierende, die ab Oktober ihr Lehramtsstudium aufnehmen. Für andere Studierende gelten die bisherigen Regeln weiter. Kompliziert ist der Fachwechsel – hier sollte vorab die Studienberatung aufgesucht werden.

Positiv: statt 67 Ordnungen schafft die Goethe-Universität eine fachbereichsübergreifende Ordnung für alle Lehramtsstudiengänge. Ein besonderer Teil sieht spezifische Regelungen für die Fächer vor. Der Entwurf kann auf der Homepage des ZLF heruntergeladen werden.

Problematisch: Durch den enormen Zeitdruck der Landesregierung werden die Einzelregelungen der Fachbereiche nicht vollständig vorliegen. Auf die neue Studienstruktur anrechenbare Studienmöglichkeiten müssen die Fachbereiche jedoch bereitstellen. Das ZLF wird sich dafür einsetzen, dass diesbezüglich verbindliche und transparente Informationen rechtzeitig vor Beginn der Vorlesungszeit zur Verfügung stehen.

### +++ Neue SPS-Ordnung +++

Dem Kultusministerium liegt der Beschluss der Universität über eine neue

Ordnung für die Schulpraktischen Studien vor. Änderungsbedarf ergab sich aus der vom neuen Lehrerbildungsgesetz verordneten Modularisierung. Wichtigste Änderung: Für die Schulpraktischen Studien (SPS) gibt es eine benotete Abschlussprüfung. Prüfungsgegenstand ist der Praktikumsbericht, für den daher Standards zu definieren waren. Die Ordnung gilt für alle Praktika, die ab Oktober 2005 angemeldet werden. Sie kann auf der Homepage des ZLF heruntergeladen werden. Ab August ist auf der Homepage des ZLF eine Handreichung erhältlich, die die Schulpraktischen Studien neuen Typs erklärt.

### +++ Neue Zentrumsordnung +++

Das Präsidium hat eine neue Ordnung für das ZLF auf Grundlage des neuen § 55 HHG erlassen: Ein aus sechs Hochschullehrerinnen und -lehrern bestehendes Direktorium wird zukünftig die Leitung des ZLF übernehmen. Es tritt an die Stelle des bisherigen Zentrumsrates und des Zentrumsvorstandes. Im Zentrumsrat waren - neben den professoralen Mitgliedern - Studierende und Wissenschaftliches Personal stimmberechtigt vertreten. Anlässlich der letzten Sitzung des Zentrumsrates am 29. Juni stellt Prof. Götz Krummheuer, Vorstandsvorsitzender des ZLF fest: „Wir bedauern die Auflösung des Zentrumsrates durch das neue Gesetz. Immerhin haben wir in den letzten anderthalb Jahren gute Erfahrung mit diesem gemeinsamen Forum aller an der Lehrerbildung Beteiligten gemacht. Zusammen haben wir etliches bewegt!“ Während des Gesetzgebungsprozesses hatte sich das ZLF dafür eingesetzt, das demokratisch gewählte Gremium zu erhalten. Die positiven Erfahrungen habe die Landesregierung leider nicht aufgenommen, so Krummheuer. „Gerade die Mitwirkung der Studierenden im Zentrumsrat war ein großer Gewinn für unsere Arbeit

JOHANN WOLFGANG  GOETHE

UNIVERSITÄT  
FRANKFURT AM MAIN



und gab oft Anstoß zu Verbesserungen im Lehramtsbereich. Deshalb konnten wir gemeinsam mit dem Präsidium unserer Universität erreichen, das dem neuen Direktorium zwei studentische und zwei wissenschaftliche Mitglieder beratend zu Seite stehen.“

### +++ Empirische wissenschaftliche Hausarbeiten +++

Das AfL hatte sich entsprechend einer Weisung aus dem Kultusministerium eine Zeit lang geweigert, empirische wissenschaftliche Hausarbeiten im Rahmen des Ersten Staatsexamens zu genehmigen. Das ZLF konnte eine Änderung erreichen. Der Lehramtskandidat benötigt nur noch die Zustimmung der Schule, die ihrerseits dafür bürgt, dass die nach wie vor nötige Zustimmung der Eltern eingeholt wird. Der/die Lehramtskandidat/in erhält nach der jetzigen Regelung mit seinen Prüfungsunterlagen ein Formular vom AfL, das die Schulleitung unterschreiben muss, wenn er an der Schule eine Untersuchung durchführen will. Die bisher in jedem Einzelfall erforderliche Zustimmung seitens des Ministeriums, die der Genehmigung empirischer Hausarbeiten durch das AFL entgegenstand, ist also nicht mehr erforderlich. Damit liegt nun im Rahmen des Lehramtsexamens eine vereinfachte Regelung der Genehmigung vor, für die sich das ZLF schon seit langem beim Ministerium eingesetzt hat, um die Anfertigung empirischer Hausarbeiten zu ermöglichen.

### +++ Erste Staatsprüfung +++

Auf seiner letzten Sitzung hat sich der Zentrumsrat mit der Situation der Ersten Staatsprüfung auseinandergesetzt: Thematisiert wurden insbesondere Engpässe bei der Prüfersuche in Sport und Deutsch. Hier wurde beschlossen, dass Prüfungsberechtigte Studierende nicht mehrere Semester im Voraus annehmen sollen. Außerdem soll es zur Verringerung der Prüfungsbelastung im Lehramtsbereich sogenannte Prüfertandems geben. Das ZLF will die Beschlüsse zum Anlass nehmen, mit dem Amt für Lehrerbildung umfangreichere Vereinbarungen zu treffen. Ziel ist es, möglichst frühzeitig die Prüfungstermine bekannt zu geben und Engpässe rechtzeitig zu erkennen.

### +++ Kooperationsschulen und Vermittlung von Forschungsschulen +++

Die neue Ordnung des ZLF ermöglicht es, mit Schulen fünfjährige Vereinbarungen über die Zusammenarbeit bei Forschungsprojekten zu schließen. Kooperationsschulen sind in diesem Zeitraum offen für Forschungsvorhaben, gemeinsame Themenstellungen bei Schulpraktischen Studien und Wissenschaftlichen Hausarbeiten. Das ZLF hat hierfür Richtlinien erarbeitet.

### +++ Fachdidaktik-Symposium 8. und 9. Juli 2005 +++

In der jüngeren Diskussion zur Verbesserung der Lehrerausbildung an den Universitäten wird einhellig eine Stärkung der fachdidaktisch orientierten Forschung empfohlen. Das ZLF hat daher im Juli 2005 ein Symposium veranstaltet, um den Stand der Theoriebildung zunächst in den Didaktiken der drei Fächer Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen zu diskutieren, aktuelle Forschungsfelder zu definieren und zukünftige Aufgaben in der empirischen Forschung zu umreißen. In Überblicksvorträgen stellten renommierte Vertreter der jeweiligen Fachdidaktiken grundlegende und aktuelle Forschungsgebiete dar. Hierauf antwortet in einem Koreferat jeweils ein/e Vertreter/in der Fachdidaktiken an der Universität Frankfurt.

### +++ ZLF-Forschungskolloquium +++

Mit der Einrichtung eines regelmäßigen Forschungskolloquiums hat das ZLF 2005 ein Forum der Schul- und Unterrichtsforschung geschaffen, das alle an der Frankfurter Universität mit Schul- und Unterrichtsforschung befassten bzw. hieran interessierten

WissenschaftlerInnen zusammenführt. Es ist ein Forum, die in den verschiedenen Fachbereichen laufenden Arbeiten zu diesem Thema vorzustellen und zu diskutieren. Mit der Einrichtung des Forschungskolloquiums werden folgende Ziele verfolgt:

- 1) langfristige Strukturierung eines für die Frankfurter Lehrerbildung und die damit verbundene Schul- und Unterrichtsforschung charakteristischen Forschungsprofils;
- 2) Entwicklung eines Konzeptes für eine gezielte wissenschaftliche Nachwuchsförderung in den Lehramtsstudien, das mit dem Forschungsprofil verzahnt ist;
- 3) Beförderung des universitätsinternen Austausches über die Schul- und Unterrichtsforschung und die universitätsinterne „Vernetzung“ der mit Fragen der Schul- und Unterrichtsforschung befassten WissenschaftlerInnen;
- 4) Entfaltung eines für die Lehramtsstudien spezifischen Spektrums/ Konzeptes der Einheit von Forschung und Lehre der Art, dass die Ergebnisse und Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung möglichst umweglos in die laufende Strukturierung der Lehrerbildung Eingang finden und
- 5) sukzessive Entwicklung von Standards und inhaltlichen Kriterien für eine Schul- und Unterrichtsforschung, die in der Lage ist, Drittmittel einzuwerben.





## Kooperationsschulen

Es gibt schon etliche Schulen, die mit der Goethe-Universität zusammen arbeiten. Im Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung wurde die Idee mit einer kleinen Anzahl von Schulen eine noch engere Kooperation zu vereinbaren. Diese Kooperationen sollten zunächst eine Laufzeit von fünf Jahren haben. Im Rahmen der Zusammenarbeit könnten interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Projekte durchführen, es könnten Fortbildungsformate entwickelt und erprobt werden und die schulpraktischen Studien intensiviert werden. Die Schulen könnten bei ihrer Profilentwicklung und ihrer pädagogischen Arbeit profitieren und erhalten den Titel „Kooperationsschule der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main“.

### Möglichkeiten der Kooperationsschulen

- Für eine Kooperationsschule bieten sich besondere Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in den Bereichen Schulleben, Unterrichtsentwicklung, Ausbildungsbetreuung (Praktikum und Referendariat) und Lehrerfortbildung.
- Die Kooperationsschule kann Wünsche und Anregungen für Fortbildungen der Lehrer und Lehrerinnen formulieren.
- Im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Frankfurter Universität können Lehrerinnen und Lehrer Leistungspunkte im Qualifikationsportfolio sammeln.
- Die Schulen können die Kooperation mit der Personalentwicklung verbinden: Lehrkräfte haben besondere Möglichkeiten, Promotionsvorhaben zu entwickeln.
- Die Schulen in Hessen arbeiten intensiv an ihrem Schulprofil. Die Zusammenarbeit mit der Goethe-Universität kann Teil dieser Profilbildung sein.

Dieses Modell ist nicht nur für WissenschaftlerInnen interessant. Für Studierende bietet es die Möglichkeit mitzuforschen. Aus dem Schulpraktikum oder der wissenschaftlichen Hausarbeit kann so künftig Baustein eines größeren Projekts der Schul- und Unterrichtsforschung werden.

## Richtlinien des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main für Vereinbarungen mit Kooperationsschulen vom 29. Juni 2005<sup>1</sup>

### Präambel

Das Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung fördert die Zusammenarbeit der Schulen im Praktikumsbezirk und der an Schul- und Unterrichtsforschung interessierten Forscherinnen und Forscher in den Bereichen Lehrerausbildung, Forschung sowie Fort- und Weiterbildung.

### 1. Ziele der Kooperation zwischen Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main und Schulen

#### 1.1 Ziele und Bereiche

Die Zusammenarbeit zwischen der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main und einer Kooperationsschule dient dem gegenseitigen Nutzen. Sie kann folgende Bereiche umfassen:

1. Etablierung einer qualitativ hochwertigen Kooperation und eines guten Austauschs im Rahmen der schulpraktischen Studien,
2. Unterstützung von Entwicklungsvorhaben der Schule im Rahmen ihres Schulprofils,
3. Wissenschaftliche Forschung in der Schule insbesondere im Bereich empirischer Schul- und Unterrichtsforschung,
4. Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen.

Die Kooperation soll mehrere Einzelprojekte umfassen – die Kooperationsschule verpflichtet sich, während der Laufzeit für neue Projekte offen zu sein.

#### 1.2 Laufzeit

Die Kooperation umfasst den Zeitraum von fünf Jahren.

### 2. Kooperationsfelder

#### 2.1 Schulpraktische Studien

Kooperationsfelder im Bereich der schulpraktischen Studien sind insbesondere:

- die Aufnahme einer Mindestanzahl an Praktikantinnen und Praktikanten,
  - die Etablierung von Tandems aus Lehrkräften der Schulen und Praktikumsbeauftragten der Universität,
  - die Bearbeitung spezifischer, kooperationsrelevanter Themenstellung durch die Praktikantinnen und Praktikanten,
  - „aufgabenscharfe Zuteilung“ der Praktikantinnen und Praktikanten (Einsatz in bestimmten Fächern und Schulstufen, Schwerpunkten (grundwissenschaftlich bzw. fachdidaktisch) und mit bestimmtem Studienfortschritt),

<sup>1</sup> Beschluss des Zentrumsrats vom 29. Juni 2005



- die Möglichkeit der wöchentlichen Unterstützung in bestimmten Klassen im Rahmen semesterbegleitender Schulpraktika.

## 2.2 Entwicklungsvorhaben und Forschung

Kooperationsfelder in den Bereichen Forschung und Entwicklungsvorhaben sind insbesondere

- Forschungsprojekte der Universität,
- gezielte Zusammenarbeit von interessierten Lehrkräften und der Universität bei Forschungsvorhaben und ggf. Promotionen,
- entsprechende Themenstellung bei schulpraktischen Studien,
- die Vergabe von Themen für wissenschaftliche Hausarbeiten in Absprache mit der Schule,
- didaktische und schulforschungsbezogene Lehrveranstaltungen.

## 2.3 Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen

Kooperationsfelder im Bereich der Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sind insbesondere:

- Gemeinsame Entwicklung von Fortbildungsformaten,
  - Die Erprobung von Fortbildungsformaten der Universität mit Lehrkräften der Kooperationsschulen,
  - Erwerb von Leistungspunkten im Rahmen der Kooperationsprojekte über die Mitarbeit an den schulpraktischen Studien hinaus,
  - Qualifizierung als wissenschaftlicher Nachwuchs nach Berufseinstieg.

## 3. Kooperationsstandards

### 3.1 Bewerbung

Die Schule erstellt mit der Bewerbung um die Kooperation eine Grundinformation für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Sie beschreibt das Profil der Schule, ihr soziales Umfeld, ihre Stärken und auch Schwächen. Außerdem sollen eine oder mehrere Entwicklungsaufgaben, bei der sie sich Unterstützung durch die Universität wünscht, definiert werden.

### 3.2 Auswahl

Die Entscheidung über die Kooperation und ihren Umfang treffen die Schulleitung und das Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung. Es werden bevorzugt Schulen ausgewählt, die auch in der Vergangenheit ein hohes Maß an Bereitschaft zur Mitwirkung bei schulpraktischen Studien gezeigt haben und sich hierzu auch für die Zukunft verpflichten.

### 3.3 Kooperationsvereinbarung

Über die Kooperation wird eine grundsätzliche, schriftliche Vereinbarung getroffen. Sie legt konkrete Schwerpunkte, Tätigkeitsfelder und angestrebte Projekte fest. Weitere Projekte können innerhalb der Laufzeit vereinbart werden. Regelmäßige Arbeitstreffen (mindestens einmal jährlich) dienen der Abstimmung und Reflexion der Zusammenarbeit, gegebenenfalls der Spezifikation des Arbeitsprogramms bzw. der Vereinbarung neuer Projekte.

### 3.4. Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner

Die Schule und die Universität benennt eine Ansprechpartnerin/einen Ansprechpartner für die Kooperationstätigkeit. Die Ansprechpartner/innen koordinieren die Arbeitstreffen.

### 3.5 Angebot der Projekte

Das Zentrum für Lehrerbildung und Schul- u. Unterrichtsforschung sammelt Projektwünsche in der Universität und bietet der Schule bestimmte Forschungsvorhaben und Maßnahmen im Rahmen der vereinbarten Kooperationsfelder an. Über Umfang und Zeitdauer der Einzelprojekte werden konkrete schriftliche Projektvereinbarungen getroffen, die die Namen und Verantwortlichkeiten der beteiligten Lehrkräfte und Wissenschaftler, die Projektbeschreibung und das Verfahren enthalten.

### 3.6 Datenschutz

Die Universität und die Kooperationsschule sichern sich gegenseitig zu, den Belangen des Datenschutzes umfänglich Rechnung zu tragen. Für empirische Projekte wird im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten ein vereinfachtes Verfahren für die Zustimmung der Eltern zur Datenerhebung angestrebt.

### 3.7 Konfliktfälle

In Konfliktfällen entscheiden Schulleitung und das zuständige Mitglied des Direktoriums gemeinsam mit dem Ziel einer Fortsetzung der vertrauensvollen Zusammenarbeit.

## 4. Status der Kooperationsschule

### 4.1 Recht zur Nutzung des Universitätsnamens

Die Kooperationsschule ist berechtigt, sich „Kooperationsschule der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main“ unter Angabe des Zeitraums der Kooperation (z.B. 2005-2010) zu nennen und in diesem Zusammenhang das Logo der Goethe-Universität zu verwenden.

### 4.2 Antragsrecht

Die Kooperationsschulen haben in dieser Eigenschaft Antragsrecht im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- u. Unterrichtsforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.



## 5. Evaluation und Verlängerung

### 5.1 Evaluation

-Ein Jahr vor Ablauf der Kooperationszeit erarbeiten Schule und Zentrum für Lehrerbildung und Schul- u. Unterrichtsforschung einen Evaluationsbericht. Dieser enthält alle Projekte, ihre Ergebnisse und die Bewertung der Kooperation durch beide Seiten. Schulleitung und Direktorium legen gemeinsam fest, ob der Bericht öffentlich ist. In diesem Fall ist der Bericht auch den zuständigen Ministerien vorzulegen.

### 5.2 Verlängerung

Auf Grundlage dieses Berichts kann eine Verlängerung der Kooperation um fünf Jahre erfolgen.

Frankfurt am Main, den 29. Juni 2005

gez. Prof. Dr. Götz Krummheuer

# Erfahrungen mit dem Kooperationsprojekt in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

## Eine Bilanz der Zusammenarbeit - Schulpraktische Studien (Universität) und eg-Seminar (Studienseminar)

**Anneliese Petras**

Studienseminar Frankfurt

**Andreas Hänssig**

Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung

*„Ich hätte mir die Verknüpfung von theoretischen Ansätzen und praktischem Erfahrungswissen während meines Lehramtsstudiums gewünscht.“<sup>2</sup>*

Studierende und in der Nachschau auf die eigene Studienzeit Referendarinnen und Referendare bestätigen in ihren Äußerungen, dass die Konzeption des gemeinsamen Kooperationsprojektes zwischen der ersten und zweiten Phase, zwischen Universität und Studienseminar den Bedürfnissen beider Gruppen entgegenkommt und die Erwartung an personenzentriertes Lernen in der vernetzten Verbindung von Theorie und Praxis erfüllt.

Gleichzeitig bekunden Referendarinnen und Referendare aus gegenwärtiger Sicht, dass für sie die Teilnahme an den gemeinsamen Vorbereitungssitzungen und Seminarveranstaltungen sowie ihr Engagement in Tandems mit den Praktikanten vielseitigen Perspektivenwechsel ermöglicht. Sie erfahren verstärkt den „Blick von außen“, reflektieren über ihre Rolle im Prozess von Unterrichten, Erziehen, Beraten und Betreuen, sammeln Er-

fahrungen in der Erwachsenenpädagogik und können letztendlich – und da schließt sich der Kreis – fehlende Impulse aus dem eigenen Studium mittels Erwerb von Theoriewissen und Erprobung im Unterrichtshandeln kompensieren.

Referendarinnen und Referendaren wird somit Gelegenheit gegeben, ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der aktuellen pädagogischen Theorie zu vertiefen und Überlegungen aus der Unterrichtspraxis intensiv in großer Teilnehmerrunde zu diskutieren. Darüber hinaus organisieren sie nicht nur Arbeitsschritte, sondern erproben diese selbst.

Die Studierenden erleben in der Anbindung der Seminareinstiege an ihr Praktikum, dass der Beruf der Lehrerin/des Lehrers es erforderlich macht, die ausgewählten Beispiele aus der Theorie auf ihre Tauglichkeit in der praktischen Unterrichtsarbeit hin zu überprüfen, zu modifizieren oder gar in Frage zu stellen. Erstmalig erfahren sie, dass ihre „subjektiven Theorien“ von Unterricht mit Blick auf vielfältige Rahmenvorgaben und die vielseitigen

Ansprüche an professionell arbeitende Lehrerinnen und Lehrer „objektiven Theorien“ angepasst werden müssen. Es erschließt sich ihnen der Sinn „forschenden Lernens“, das die Reflexion und Konstruktion aus der eigenen Praxis



Gruppenpuzzle – Studierende & Referendare reflektieren gemeinsam Unterrichtsprozesse.

heraus betont. Auf diesem Weg erfahren sie Unterstützung durch intensive Beratung und

*„Praktikumsvorbereitung, – durchführung und –nachbereitung machen besonders viel Sinn, wenn im Rahmen einer Kooperation mit*

<sup>2</sup> Kursiv gedruckte Beiträge sind Zitate von Studierenden und Referendarinnen.



Referendaren intensiver Kontakt „zur Praxis“ aufgebaut werden kann.“

**Der Entwicklungsprozess – von der Diagnose zum Handeln**

Das Kooperationsprojekt ist das Ergebnis einer Standortbestimmung im Sinne der Leitfragen „Wo war ich?“ – „Wo bin ich?“ – „Wo will ich hin?“. Die Initiatoren des Projektes an der Johann Wolfgang Goethe-Universität und im Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt am Main, Herr Hänssig und Frau Petras, gestützt durch angestrebte und mittlerweile umgesetzte Veränderungen



Herr Lauer informiert sich über das Kooperationsprojekt.

in der hessischen Lehrerbildung, verstehen Lernen und Lehren als spiralförmigen Prozess, in dem die erforderlichen Kompetenzen von Studierenden und Referendarinnen und Referendaren für das Gelingen von Lernprozessen in der Schule zu vermitteln sind.

Daraus ergeben sich folgende Schwerpunkte:

1. Die beiden Kooperationspartner versuchen, durch handlungsorientierte Ansätze in ihren Seminaren

den Praxisbezug bewusst zu machen wie auch methodische Entscheidungen auf Theoriewissen zurückzuführen.

2. Seminareinstiege werden anhand der zehn Gütekriterien für guten Unterricht geplant und evaluiert.
3. Der Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen ist wichtiger Bestandteil in allen Phasen des Projektes.

Gemeinsame Ziele veranlassen Herrn Hänssig und Frau Petras, Inhalte und Strukturen für das Kooperationsprojekt zu entwickeln. Es ist gelungen, die Seminarsitzungen so zu terminieren, dass Referendarinnen und Referendare teilnehmen können.

Zum Themenspeicher geben der Seminarfahrplan und die Mind Map zum Kooperationsprojekt weitere Informationen.

Mit seinem Angebot wendet sich das Kooperationsprojekt vorrangig an Studierende der Lehramtsstudiengänge L2 und L3 vor dem ersten Praktikum sowie an

Referendarinnen und Referendare im Einführungssemester und dem ersten Hauptsemester (modularisierte Ausbildung). Für die Studierenden ist die Veranstaltung im Rahmen von Schulpraktische Studien verpflichtend, für Referendarinnen und Referendare ist das Projekt ein Wahlangebot im Rahmen von Modul 4 (WPMnb).

Die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist seitens der Universität auf 15 Personen begrenzt. Für die Bildung von Tandems, be-

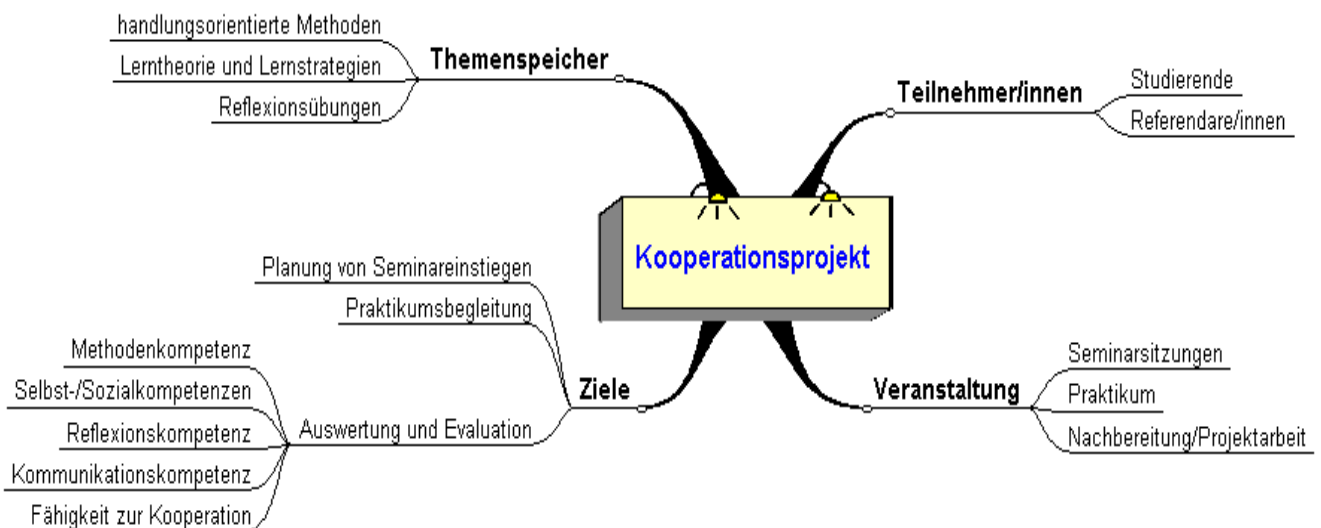
stehend aus einer/m Studierenden und einer Referendarin/einem Referendar, wäre eine entsprechende Anzahl von Referendar/innen wünschenswert.

Das Kooperationsprojekt wird jeweils im Wintersemester und Sommersemester des folgenden Jahres angeboten. Für Referendarinnen und Referendare wird das Projekt im Wintersemester als halbes Modul 4 gerechnet.

„Studenten profitieren vom Fachwissen der Referendare.“

**Zwischenbilanz – Vorhaben und Umsetzung**

Im Reader, der die Arbeit im Kooperationsprojekt begleiten soll, sind die Eckpunkte für die gemeinsame Arbeit mit Studierenden und Referendarinnen und Referendaren unter der Fragestellung „Was bietet das Kooperationsprojekt?“ dargestellt. Hier findet sich die Aussage, dass „Lehrerbildung als Professionalisierungsprozess gesehen [wird], der mit der Studienwahl in der ersten Phase beginnt, sich im Referendariat in der zweiten Phase fortsetzt und in der dritten Phase Lehrerinnen und Lehrer, eingebunden in lebenslanges Lernen in Theorie und Praxis, zu eigenständiger und verantwortungsbewusster Tätigkeit in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten und Betreuen befähigt.“ Daraus leitet sich das Vorhaben ab, kognitive, emotionale und aktionale Lernprozesse zu fordern und zu fördern und der Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit Raum zu geben. Dazu gehört u.a., die eigene Lernbiografie wahrzunehmen und zu reflektieren, was beispielsweise im Führen eines persönlichen Portfolios seinen Niederschlag findet.





Auswertung des Schulpraktikums am Bsp. der Projektmethode - Produktionsphase

Im persönlichen Austausch und in Gruppengesprächen gab es hierzu viele positive Rückmeldungen und Anregungen. Vor allem sollte verstärkt Raum bleiben für das Gespräch mit den Referendarinnen und Referendaren. Aus Sicht der Initiatoren braucht es Zeit und Ermutigung, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihre Aufgaben heran-

zuführen, wobei die Zusammenarbeit von Studierenden und Referendarinnen und Referendaren untereinander und mit den jeweiligen Lehrenden frei von Hemmungen und Skepsis blieb. Insbesondere die Mittlerrolle der Referendarinnen und Referendare – in der Ausbildungsphase zwischen Studium und eigenverantwortlicher Unterrichtstätigkeit, d.h. gleichzeitig Nähe und Distanz zum Ausbildungsstand der Studierenden – vermochte Anliegen und Anregung authentisch zu vermitteln.

„In den Seminarsitzungen und im Praktikum gab es viele Gelegenheiten, sich über Erfahrungen und Fragen zu Theorie und Praxis in der Lehrerbildung auszutauschen.“

Die Auswertungsveranstaltung wurde am Beispiel des Projektlernens handlungsorientiert und theoriegeleitet durchgeführt. Neben verbindlichen Terminen in der Universität konnten freie Arbeitstermine individuell von den vier gebildeten Gruppen gewählt werden. Nach der Planungs-, Informations- und Pro-

duktionsphase wurden die Arbeitsergebnisse (Praktikumsberichte) visualisiert und in interaktiven Exponaten am 17. Juni 2006 u.a. in Anwesenheit des Staatssekretärs des HKM, Herrn Jacobi, des Vizepräsidenten, Herrn Prof. Dr. Gold, des Leiter des Studienseminars für Gymnasien in Frankfurt, Herrn Lauer und Lehrkräften aus den Kontaktschulen vorgestellt.

Insgesamt beurteilen wir die Zusammenarbeit im Kooperationsprojekt als wichtigen Schritt, um Lehrerbildung im Wechsel von Theorie und Praxis, ausgerichtet an Kompetenzen und Standards, zu gestalten und zu optimieren.

Zeitplan für die Vorbereitungsveranstaltung zu den Schulpraktischen Studien Frühjahr 2005  
ab Freitag, 29.10.2004, 08.00  
11.00 Uhr, 14-tägig je 180 Minuten,  
Veranstaltungsorte: Uni: Turm -  
Raum 139, 1. Stock und Schule:  
Friedrich-Dessauer-Gymnasium in  
Höchst



Studierende stellen ihr Arbeitsergebnis zu Unterrichtsstörungen Herrn Staatssekretär Jacobi und Herrn Vizepräsident Prof. Gold vor.



Tag	Seminarfahrplan
29.10.2004 Uni/Petras	Vorstellungsrunde, eigene Erwartungen an die Vorbereitungsveranstaltung „Was hat Ihnen im Unterrichtsalltag gefallen und was haben Sie abgelehnt“ „Ihre persönliche Vorstellung von gutem Unterricht“ Programmvorstellung
12.11.2004 FDG/Hänssig	<b>Entwicklungsportfolio</b> <b>Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4/2001</b> <b>Portfolios in der Lehrerbildung</b>
26.11.2004 Uni/Petras	<b>Dem Lernen auf der Spur - Welcher Lerntyp bin ich?</b> Lerntypfeststellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geplant. <b>Schröder-Naef, Lerntraining in der Schule.</b>
10.12.2004 FDG/Hänssig	<b>Unterrichtseinstiege gestalten – warum überhaupt?</b> <b>Einstiegsformen, Rituale wann sollte was wie eingesetzt werden?</b> Greving/ Paradies. <i>Unterrichts-Einstiege.</i>
	Weihnachtspause
14.01.2005 Uni/Petras	<b>Autorität des Lehrers/der Lehrerin – Lehrerpersönlichkeit</b> 37 Grad: Mit dem Latein am Ende - Wenn der Traumjob zum Albtraum wird. Aebli. <i>Grundlagen des Lehrens.</i>
28.01.2005 Uni/Petras	<b>Lernprozesse initiieren am Beispiel der Gesprächsführung</b> Helfen Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun? Schulz v. Thun. <i>Miteinander Reden</i> , Humpert/Dann. (Konstanzer Trainingsmodell).
11. 2.2005 <b>1. Teil</b>	<b>Unterrichtsbeobachtung – Unterrichtsplanung -Methodenkompetenz</b> Flagmeyer u.a. <i>Schule als Studienfeld</i> . Interaktionen in der Schule erforschen. Stary <i>Einsatz von Medien – Visualisieren</i> , Peterßen. <i>Kleines Methoden-Lexikon</i> .
11. 2.2005 <b>2. Teil</b>	<b>Paradoxien im Lehrerhandeln - Ausblick auf das Schulpraktikum</b> 37 Grad: Mit dem Latein am Ende - Wenn der Traumjob zum Albtraum wird. Handke. <i>Der Mutmacher</i> , Böhmann/Hoffmann. <i>Kursbuch Berufseinstieg</i> . Praktikumsbericht, organisatorische und inhaltliche Fragen.
<b>14.2 -18.3.05</b>	<b>Schulpraktische Studien/Schulpraktikum - Viel Erfolg in der Schule</b>

## Quo vadis Bildungsqualität? Das Beispiel der Modularisierung hessischer Lehramtsstudiengänge

Prof. Dr. Hans Günther Bastian / PD Dr. Gunter Kreutz

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik / Abteilung Musikpädagogik

Studienordnungen sind dazu da, dass sie auf Zeit- und Fachbedürfnisse hin reformiert werden, soll etwa für die Pädagogik eines Tages nicht der spöttische Jugendspruch zutreffen: *Wir sind die Schüler und Studenten von heute, die in Schulen von gestern von Lehrern von vorgestern auf das Leben von übermorgen vorbereitet werden.* Keine Frage: Wir brauchen aktualisierte Studienordnungen, erst recht in Zeiten der Wissensexplosion, in Zeiten, in denen das alte Wissenserwerbsmodell dringend ersetzt werden muss durch ein Wissenserneuerungsmodell („das Lernen lernen“), in Zeiten der Globalisierung, der Internationalisierung und Interdis-

ziplinarisierung unseres gesellschaftlichen Denkens und Handelns. Die neuen Zauberwörter gegenwärtiger Hochschulreformen heißen Modularisierung der Studiengänge sowie Einführung berufsqualifizierender Bachelor- und Master-Abschlüsse. Mit ersteren möchte man amtlicherseits eine Art ICE der Lehrerbildung anbieten: pfeilschnell und effizient für eine rosige Zukunft an den allgemein bildenden Schulen Hessens. Abgesehen davon, dass dieser ICE es kaum über die Landesgrenzen hinaus schaffen wird, da er bereits mit der Spurbreite manch anderer Länder inkompatibel ist, so läuft er schon jetzt – das ist traurige Ge-

wissheit – auf einem Schmalspurgleis, sofern er nicht mangels tragfähigem Fahrwerk schon vor der Jungfernfahrt auseinander fällt. Dabei ist die Idee tatsächlich, um im Bild zu bleiben, eines ICE würdig: endlich bieten sich Möglichkeiten der Erneuerung, der überfälligen Restrukturierung allein dadurch, dass sich die Fachdisziplinen stärker als je zuvor als an einem gemeinsamen Projekt beteiligt fühlen und um die Organisation bester Bildungskompetenz miteinander ringen müssen. Doch kommt den Verordnungen und Rahmenbedingungen das Anhängen eines Kohlewagens an diesen ICE gleich, oder besser: ein Wagen voller Blei, der jeden Re-





formenthusiasmus im Ansatz erstickt.

### Worum geht es?

Immerhin haben die Landesministerien die Unumkehrbarkeit des Bologna-Prozesses endlich erkannt und setzen künftig auch in Hessens Universitäten auf Bachelor und Master. Doch halt, von Master oder Bachelor ist hinsichtlich der Lehramtsstudiengänge keine Rede. Sieben Semester modularisiertes Studium sollen für das 1. Staatsexamen qualifizieren. Die Frage, mit welchen anderen Bundesländern dieses Konzept kompatibel ist, wird geflüchtig nicht erörtert. Doch diese Mobilitätsbremse ist bei weitem nicht der schlimmste Konstruktionsfehler der Rahmenbedingungen.

Legen wissenschaftliche Studien nahe, dass die Ausbildung in der Grundschule von allergrößter Bedeutung für die gesamte schulische Entwicklung eines jeden Kindes ist, so bietet die ‚neue‘ Bachelor-Konzeption nichts anderes als eine ideologisch motivierte Fortschreibung einer fatalen längst überholt scheinenden Idee: Intensität der fachlichen Ausbildung und Gehaltsstufe des Lehrers bemessen sich quasi an der Körpergröße der Schüler. Gemessen an seiner pädagogischen und fachlichen Verantwortung in der mithin bildsamsten Phase unserer Kinder müsste indessen gerade der Grundschullehrerausbildung ein besonderer Stellenwert zugemessen werden. Den Grad seiner beschränkten Fachausbildung bekommt dieser Lehrertypus obendrein durch irrationale Tarifgruppierungen auf dem Lohnzettel attestiert. Außen vor bleiben weiterhin, um die in Relation zur erzieherischen Verantwortung gleichfalls hinsichtlich Ausbildung und Entlohnung noch weitaus mehr benachteiligte Gruppe anzusprechen, die Erziehungsberufe. Ihre Eingliederung in die Erziehungswissenschaften der Universitäten erscheint überfällig, um den gleichermaßen wissenschaftlich attestierten Defiziten im Kindergartenbereich endlich Zukunftweisende Konzepte entgegen zu stellen.

Damit nicht genug: **Das Modell der Modularisierung im hessischen Lehramt** leistet vor allem eines: einen Sparbeitrag zur Sanierung der Staatskassen. Lassen wir uns nicht täuschen. Die Modularisierung ist natürlich sinnvoll, denn die Lehramtsausbildung soll bodenständig bleiben. Doch in ihrer jetzigen Form

läuft dies vor allem darauf hinaus, dass Umfang, Intensität und letztlich Qualität der Ausbildung unter den behördlich verordneten statt fachimmanent motivierten Verschiebungen zwischen fachwissenschaftlichen, -didaktischen und -praktischen Anteilen zu leiden haben. Zudem steigen nach dem Willen der Landesregierung Prüfungsaufwand und Verschulung des Studiums mit dem Ergebnis, dass das vorhandene Personal, das bisher schon nicht ausreichte, um Studierende optimal in ihren Lernschritten zu begleiten, nun noch weniger in der Lage sein wird, die erforderlichen Leistungen zu erbringen. Die zum Teil Verdoppelung von Prüfungen in Form von Modul- und Staatsexamensprüfungen zu identischen Stoffen offenbart die schuldürgerlichen Züge der Reformbemühungen. Es ist schon jetzt eine dramatische Zunahme von zu bearbeitenden und verwaltenden Fällen als Folge der Modularisierung abzusehen. „Aus einzelnen Hochschulen wird von einer 30fachen Anzahl von Prüfungen und Prüfungsleistungen berichtet, die zukünftig geplant, organisiert, erhoben, bewertet, erfasst, erarbeitet und letztlich zu Noten zusammengefasst werden müssen“ (H. Cloes: Ein Dickicht von Regeln“, in: DHV: Forschung & Lehre 2/2005, S. 68). – Es zeugt von beispielloser Kurzsichtigkeit, wenn seitens der Ministerien geglaubt wird, durch mehr Prüfungen bei weniger Fachwissen sei eine höhere Qualität in der Ausbildung zu schaffen.

Wir sehen große Gefahren für die Geisteswissenschaften, also auch für unsere Fächer Musikpädagogik und Musikwissenschaft in einer von ökonomischen Zwängen diktierten Arbeitsweise, einer *University of money and value*, die Gefahr, dass Geisteswissenschaften bereit sind, um der eigenen Mittelausstattung willen jede noch so absurde Nützlichkeitstrappe aufzustellen, um der Politik zupass zu sein. Das uns diktierte politische Effizienzspiel wird klare Verlierer haben: die Geisteswissenschaften, geht doch aus philosophischen Instituten höchst selten ein volks- oder betriebswirtschaftlich messbarer Nutzen hervor. Wie will sich die Goethe-Universität etwa als eine zur Osterweiterung hin gerichtete europäische Universität profilieren, wenn Sie in der möglichen Schließung ausgerechnet von Instituten, die sich mit slawischen Sprachen befassen, bedeutende Sparpotenziale identifiziert?

*Geiz ist geil* – heißt ein Werbespruch unserer Tage, und er passt zur Bildungspolitik- Deutschland liegt im weltweiten Vergleich bei der Finanzierung seiner Hochschulen weit hinten. Nach einer Studie der OECD gab Deutschland 1999 nur 1,06 % seines BIP (Brutto-Inland-Produktes) für das Hochschulwesen aus bei einem Durchschnitt von 1.4. Deutschland lag damit auf Platz 14 von insgesamt 18 der Rankingliste. Spitzenreiter sind Kanada und USA mit jeweils 2.51 und 2.33 Prozent. In seinen Bildungsausgaben pro Schüler in der Grundschule liegt Deutschland einer Statistik aus 2004 im unteren Drittel, also abgeschlagen weiter unter dem Durchschnitt aller OECD-Länder.

### Was sollte und was müsste nun geschehen?

Die Kooperation zwischen politischen und universitären Institutionen ist offenkundig unzureichend und muss gestärkt werden. Reformen sollen mit und nicht gegen die Bildungseinrichtungen durchgeführt werden. Keine Frage: nirgends scheint es schwieriger zu sein, traditionelle Strukturen zu prüfen und zu hinterfragen, als in der Selbstverwaltung von Universitäten, ungeachtet dessen, dass Prüfen und Hinterfragen ein Grundprinzip von Wissenschaft schlechthin darstellt. Doch sollte der nun entwickelte Reformwille an den Universitäten durch den Dialog weiter gefördert werden. So wäre es wichtig, anstelle von Elementen mit reiner Kontrollfunktion sachdienlichere Elemente der Qualitätssicherung einzuführen und gemeinsam mit den Universitäten zu entwickeln und zu gestalten, allem voran – übrigens ganz im Geiste von Bologna – die *Evaluation* staatlicher Lehramtsstudiengänge. Nur so lassen sich Strukturen in der Lehramtsausbildung entwickeln und moderne, wissenschaftlich fundierte Bildungskonzepte nachhaltig implementieren.

Es gibt wahrlich viel zu tun, um den hessischen Bildungs-ICE auf die Schiene zu bringen. Doch die derzeitige Planung verheißt wenig Gutes, lässt bereits ein Neigetechnik-Debakel erahnen. Es ist derzeit kaum zu ersehen, wie angesichts der offenkundigen Schiefelage in der Bildungskonzeption dieser ICE auf den Gleisen gehalten werden kann.



# Heißt das jetzt „Modul“? – Über Behinderungen und Perspektiven einer professionellen Lehrerbildung\*

**Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper**

Professor für Schulpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Für manche ist es ein Gespenst, das in Europa (und wegen Europa) herumgeht, andere (nach meinem Eindruck eher wenige) verbinden damit große Hoffnungen: Die „Modularisierung“ der Studiengänge soll in den Universitäten einen Qualitätsschub auslösen, der viele Defizite der gegenwärtigen Hochschulandschaft lösen wird. Offen und durchaus fraglich ist derzeit, ob der so genannte „Bologna-Prozess“ mehr bewirkt als die derzeit mancherorts hektische Arbeit an ‚neuen‘ Studiengängen. Gelegentlich entsteht der Eindruck, dass es über den Austausch von Etiketten kaum hinauskommt (so wurde neulich in einer Diskussion zur Modularisierung ein Vorschlag damit erläutert, dass man sich das „wie ein „Hauptseminar“ vorstellen könne). Andererseits hat es seit etlichen Jahren keine derart konsequent gemeinte Herausforderung zum Überdenken der sicher in vielen Bereichen erstarrten Strukturen gegeben. Allerdings dürfte der damit erzeugte Elan bald dort seine Grenze finden, wo neue Konzepte nicht mehr in die alten Strukturen (wie z.B. Prüfungsordnungen) passen und mit dem etablierten Personal – nach Kompetenz und Anzahl – nicht umgesetzt werden können. Wer anfängt, über die Module nachzudenken, kommt bald an die Frage, wie konsequent er dies denn tun soll, mit wem er sich anlegen will und darf und wie bereit er selbst ist, aus gewohnten Bahnen herauszutreten (und das bei vielen kurz vor der Pensionierung!). Andere werden sich erhoffen, dass mit den Modulen die Studienangebote und die Leistungserwartungen (wieder?) eine größere Verbindlichkeit bekommen und mit Hinweisen auf die entsprechenden Vorgaben besser durchgesetzt werden können – und zwar sowohl gegenüber den KollegInnen in der Lehre wie auch gegenüber den Studierenden. Die konzeptionelle Debatte wie die

konkrete Arbeit werden dabei noch dadurch erschwert, dass keineswegs klar ist, was denn mit einem „Modul“ überhaupt gemeint ist. Um den von der KMK definierten ‚Mittelwert‘ (zwei Semester) herum ist ein breites Spektrum an Definitionen zu finden: das reicht von sehr kleinen Einheiten innerhalb einer Lehrveranstaltung (einzelnen Themen oder Lektürevorschlägen) bis zu umfassenden Konzepten, die nahezu einem Studiengang entsprechen. Dies erscheint mir nicht als Ausdruck von Willkür und Beliebigkeit, sondern als durchaus konsequent gedacht, weil thematisch sinnvolle Einheiten durchaus sehr unterschiedlich geschnitten und gefasst werden können. Eine Struktur, die am Ende und insgesamt einen sinnvollen Beitrag zur Professionalisierung leisten soll, kann und muss ja durchaus in unterschiedlichen Dimensionen gedacht werden: Sie wird aus Beiträgen bestehen müssen, die in sich stimmig sind und für sich (be-)stehen können, sie wird sich aber auch zu einem ‚Ganzen‘ fügen können müssen, in der die einzelnen Elemente zueinander in plausibler Beziehung stehen. Die Frage, wo man zwischen eher kleinen Elementen und dem großen Ganzen einen Schnitt macht und das dann als „Modul“ verbindlich macht, ist m.E. weder professions-theoretisch noch hochschuldidaktisch vorab überzeugend festzulegen. Dabei kann es ja durchaus wünschenswert sein, dass dort, wo das Studium und die im Laufe der Zeit erworbenen Kompetenzen sich eher als ein Patchwork darstellen, das nur im Glücksfall sich zu einem ansehnlichen Gesamtbild fügt, eine Struktur mit erkennbaren Bezügen (untereinander und zur Profession) möglich oder gar verbindlich wird. Fraglich bleibt aber, welches Maß an „Struktur“ in diesem Sinne produktiv ist bzw. wann es umschlagen kann in Vorgaben, die nur oder ü-

berwiegend als administrative Zwänge erlebt und als solche ohne subjektive Anteilnahme abgearbeitet werden. Manches Moment der Modularisierungs-Konzepte könnte ein solches Umschlagen befördern (s.u.).

Im Folgenden möchte ich zunächst einige Chancen der Modularisierung benennen, dann auf mögliche Probleme aufmerksam machen, um im letzten Teil nach Ansätzen zu suchen, die das Positive aufgreifen und die Gefahren vielleicht minimieren können.

Chancen der Modularisierung bestehen vor allem darin, dass eingespielte und schlicht vertraut gewordene Strukturen überdacht werden müssen. Lehrangebote müssen sich rechtfertigen angesichts vereinbarter und verbindlicher Zielsetzungen des Studiums. Das war bisher natürlich ‚im Prinzip‘ auch schon so, aber die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit der Lehre, auf die sich Hochschullehrer berufen können, ließ doch ein Maß an Beliebigkeit zu, bei dem in vielen Fällen der Bezug auf das Professionsziel der Studierenden nicht mehr erkennbar war. Das viel zitierte Diktum, dass man beim Eintritt in das Referendariat oder gar in die Berufstätigkeit das an der Universität Gelernte „vergessen“ könne, ist in dieser Allgemeinheit sicher falsch, aber es trifft wohl manches Seminarthema, das vielleicht ganz interessant gewesen sein mag, aber in Bezug auf die spätere Berufstätigkeit nicht mehr als das formale Zertifikat zum Eintritt in die nächste Phase der Ausbildung erbringen konnte. Die „Freiheit von Forschung und Lehre“ wird durch die Modularisierung nicht eingeschränkt werden dürfen, sie wird sich aber stärker innerhalb jenes Feldes entfalten müssen, auf das hin die Professuren eingerichtet worden sind. Das muss und sollte ja keineswegs verhindern, dass dieser Bezug weit gefasst und indirekt ver-

\* erschienen in: SEMINAR. Zeitschrift des Bundesarbeitskreises der Studien- und Fachseminarleiter an Studienseminaren, Heft 3/05



standen wird. Verbindlicher als bisher wird es allerdings sein, dass zunächst ein Lehrangebot gesichert sein muss, dass im Zentrum des Professionsbezugs steht und die Grundlagen für eine professionsbezogene Qualifizierung einschließlich möglicher Ausdifferenzierungen legt. In diesem Sinne werden stärker als bisher rechtzeitige und mittelfristige Absprachen innerhalb einzelner Lehrinhalte und zwischen den Fachbereichen erforderlich sein. Dies betrifft neben den Inhalten auch organisatorische Aspekte wie etwa die Minimierung zeitlicher Überschneidungen. Für die Studierenden kann das Lehrangebot besser durchschaubar und besser organisierbar werden.

Ein wesentlicher Fortschritt könnte dabei in dem Maße entstehen, wie das Lehrangebot sich auf eine deutlicher konturierte Vorstellung jener Kompetenzen bezieht, die im Laufe des Studiums vermittelt bzw. erworben werden sollen. Die einzelnen Veranstaltungen bzw. die Module werden deutlicher als bisher über das Semesterende hinaus konzipiert sein, wenn deutlich ist, was „ganz am Ende“ herauskommen soll. Zum anderen werden sich Veranstaltungen, die über einen einführenden Charakter hinausgehen, auf jenen Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen können, die bereits vermittelt und erworben worden sind. Dies dürfte vor allem jenen Bereichen des Studiums für ein Lehramt zugute kommen, die bisher als „Begleitstudium“ wegen des geringen Anteils kaum über solche grundlegenden Inhalte hinausgelangen konnten. (Ob das tatsächlich möglich wird, ist allerdings noch nicht klar – s.u.!)

Mittelfristig könnte eine solche an professionellen Kompetenzen orientierte Modularisierung eine bessere Grundlage für die Evaluation der Lehre sein: Wenn klar(er) ist, was am Ende herauskommen soll, wird man genauer prüfen können, in welchem Maße dies tatsächlich der Fall ist. Und vielleicht werden es die Lehrenden sogar selbst wollen, wenn es weniger um formale, womöglich mit Sanktionen bedrohte Überprüfungen geht, sondern vor allem darum geht, die vereinbarten Zielsetzungen tatsächlich zu erreichen.

Eine zentrale Zielsetzung des Bologna-Prozesses könnte auch für die Lehrerbildung bedeutsam werden: Die Akkreditierung und die darauf bezogene Zertifizierung der Lehre kann den europaweiten Wechsel

des Studienortes erleichtern, was insbesondere für den Bereich der Fremdsprachen wichtig sein dürfte. Ob allerdings der Austausch zwischen den europäischen Nationen angesichts der immer noch bestehenden Abgrenzungen zwischen der deutschen Ländern wirklich erleichtert wird, sei dahingestellt.

Nicht zu unterschätzen ist wohl auch, dass eine Modularisierung das Studium jenen Studierenden besser erleichtern kann, die – aus welchen Gründen auch immer – es als Teilzeitstudium betreiben müssen: Sie könnten die erforderlichen Zertifikate in längeren Fristen erwerben. Ob dies allerdings dem professionsbezogenen Kompetenzerwerb förderlich ist, dürfte fraglich sein.

Wenn man sich die Bedingungen ansieht, die mit den Konzepten zur Modularisierung verbunden sind, kommen jedoch Zweifel auf, ob die professionsbezogenen Zielsetzungen wirklich befördert werden. Unter der Vorgabe, dass die am Ende der Module und des ganzen Studiums zu erzielenden Kompetenzen eindeutig definiert, geprüft und zertifiziert werden sollen, bekommt das Ganze einen Beigeschmack, der Besorgnis auslösen muss:

- Die strikten Vorgaben können bei den Studierenden den Eindruck erwecken, dass genau die dort definierten Inhalte und in der vorgegebenen Form der Bearbeitung, ja sogar mit einem genau bemessenen Umfang an „workloads“ genau die Professionalisierung ausmachen, die sie anstreben. Als verantwortlich für das Profil der zu erwerbenden Kompetenzen werden dann jene wahrgenommen, die eben diese Vorgaben erarbeitet und verbindlich gemacht haben. Die Verantwortlichkeit der Studierenden besteht dann nur noch darin, diese Vorgaben „sine ira et studio“ zu erfüllen, die vorgesehene Arbeitszeit einzuhalten und sorgsam zu nutzen und am Ende die definierten Prüfungsleistungen zu erbringen.
- Dass dann die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten gegen „Leistungspunkte“ (und Noten) eingetauscht werden, kann nicht gerade den Eindruck erwecken, dass es um inhaltliche, professionsbezogene Kompetenzen geht. Vielmehr scheint es darum zu gehen, dass eine Art „Statuspassage“ durchlaufen werden muss, in der bestimmte Auflagen

akzeptiert und erfüllt werden müssen, wenn man am Ende die Berechtigung zum Eintritt in die nachfolgende Phase der Ausbildung erhalten möchte.

- Merkwürdig ist auch die offenbar selbstverständliche Vorstellung, dass die definierten Kenntnisse und Fertigkeiten von allen Studierenden in der gleichen Arbeitszeit erworben werden können und allen den gleichen „workload“ abverlangt. Dass man seine Zeit – ggf. bei verschiedenen Themen oder unterschiedlichen Aspekten – mit größerer oder geringerer Intensität und dementsprechendem Zeitaufwand betreiben kann, scheint nicht vorgesehen zu sein.
- Als geradezu absurd und hochschuldidaktisch problematisch erscheint es mir, dass in den Zeitvorgaben bei den Modulen jeweils ein erheblicher Zeitanteil für die „Prüfungsvorbereitung“ vorgesehen ist. Offenbar wird das bei vielen Studierenden (und schon vorher bei Schülerinnen und Schülern) zu beobachtende Lernverhalten für sinnvoll gehalten: An der Lehre muss man zwar teilnehmen (und irgendetwas bleibt vielleicht auch „hängen“), aber das richtige bzw. wichtige Lernen findet später statt und bezieht sich vor allem auf die Prüfung und den Erwerb der Zertifikate. Man muss also vor allem wissen, was in der Prüfung „drankommt“. Und dort darf es nur um das gehen, was auch „gelehrt“ worden ist (oder gar, was als prüfungsrelevant angekündigt wurde). Lehrerinnen und Lehrer, die so studiert haben, werden dann in ihrem Unterricht eben solche Erwartungs- und Verhaltens-Muster weitergeben. (Nebenbei: Wie stark viele in diesem Denken verhaftet sind, zeigen sie u.a. darin, dass sie bei PISA nicht nach der inhaltlichen Relevanz der dort definierten Kompetenzen fragen, sondern prüfen, ob diese im Unterricht an deutschen Schulen behandelt („durchgenommen“) worden sind.)
- Damit hängt sicher auch zusammen, dass die in den Modulen zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten so eindeutig definiert sein sollen, dass sie am Ende ‚objektiv‘ überprüft werden können. Und wenn dann angesichts großer Studierenden-Zahlen solche Überprüfungen als multiple-choice-Tests durchgeführt werden (müssen), werden von den komplexen Kompetenzen nur die



Anteile an prüfbarem Wissen übrig bleiben können. Es ist kaum vorstellbar, dass diejenigen, die sich solche Konzepte ausgedacht haben, es eigentlich anders gemeint haben könnten.

- Strukturell wird sich vermutlich an der Lehrerbildung kaum etwas an der nach wie vor strikten Trennung der Phasen ändern. Die KMK hat in ihren Vorgaben für die Standards in der Lehrerbildung (vom Dezember 2004) zwar die Absicht bekundet, dass eine engere Verbindung entwickelt werden soll, aber schon in den Tabellen der Standards hat sie zwischen den „theoretischen“ und den „praktischen“ „Ausbildungsabschnitten“ säuberlich unterschieden. Es wird dann wohl dabei bleiben, dass das in der ersten Phase erworbene Wissen entweder für die zweite Phase nicht bedeutsam wird oder aber in schlichter Ignoranz noch einmal „durchgenommen“ wird. An dieser Stelle fällt mir immer die Frage einer Kollegin aus der zweiten Phase ein, ob die Studierenden denn „alles vergessen haben“, was sie in der Uni (durchaus an theoretischen Konzepten etc.!) gelernt haben sollten – wobei ich die Unterstellung, sie hätten es doch einmal gelernt gehabt, als freundliche Geste nehme, hinter der tiefe Zweifel verborgen sind. Mir scheint, dass eine solche Wahrnehmung vor allem auf das oben genannte Lernverhalten der Studierende verweist: In der Uni wird gelernt, was die PrüferInnen in der Prüfung verlangen – in der zweiten Phase werden andere AusbilderInnen etwa anderes verlangen. Wichtig ist das Zertifikat, das zum Eintritt berechtigt, also kann man die Inhalte ‚vergessen‘. Es wäre eine große Chance vertan, wenn es nicht gelingt, zwischen den Phasen der Lehrerbildung eine engere Beziehung herzustellen. Das wird und sollte die unterschiedlichen Schwerpunkte nicht aufheben, aber es sollte allen Beteiligten deutlich(er) werden, woraufhin in der Uni gearbeitet werden soll und worauf in der zweiten Phase aufgebaut werden kann. Gegenwärtig scheinen jedoch beide Bereiche derart mit der Arbeit an den eigenen Modulen beschäftigt zu sein, dass für den Blick über den „Tellerrand“ hinaus keine Zeit und keine Energie bleibt.

- Vermutlich wird auch innerhalb der Universitäten keine wesentliche strukturelle Entwicklung in Gang kommen. Soweit ich die Arbeiten in den Fachbereichen beobachten kann, wird überall heftig daran gearbeitet, die von der Administration verlangten und mit engen Terminvorgaben belegten Erwartungen so zu erfüllen, dass die Institute und Fachbereiche ihren Bestand an Studienanteilen und entsprechendem Personal halten und unter den neuen Bedingungen legitimieren können. Das ist natürlich im Interesse der jeweiligen Fach-Disziplin nicht anders zu erwarten und es traut sich offenbar niemand, diese überkommenen Strukturen konsequent in Frage zu stellen. Es hat ja auch kaum jemand ein Konzept, nach dem eine stärker professionsbezogene Lehrerbildung in Gang gebracht werden könnte.
- Etwas anders scheint es sich in den „Bildungswissenschaften“ zu verhalten, die bisher lediglich als „Begleitstudium“ eine Rolle spielen. Hier gibt es immerhin – auch aus der Administration – Signale, die als Aufwertung dieser Bereiche verstanden werden können. Fraglich ist allerdings, ob hier verstanden ist und akzeptiert wird, dass eine solche Aufwertung sich nicht auf eine schlichte Ausweitung in der herkömmlichen Art beziehen soll. Die beteiligten Disziplinen (von der Erziehungswissenschaft bis zur Politologie) sind nicht in ihrem fachwissenschaftlichen Selbstverständnis und dessen Rekonstruktion gefragt, sondern sie sollen einen Beitrag leisten zur professionsbezogenen Entwicklung von Kompetenzen. Dafür gibt es an verschiedenen Universitäten und bei einzelnen Hochschullehrenden durchaus beachtliche Ansätze oder zumindest eine entsprechende Bereitschaft. Aber dass viele Professuren mit Blick auf die Lehrerbildung eingerichtet und besetzt worden sind, ist in vielen Fällen mehr oder weniger bewusst oder gar gewollt aus dem Blick geraten. (Daran kann auch die Vorschrift wenig ändern, dass Bewerber für entsprechende Professuren mindestens drei Jahre lang im Schuldienst tätig gewesen sein sollen – eben dies hinter sich gelassen zu haben, ist für viele Auslöser dafür, diese biographische Phase nunmehr zu

vergessen und jede mögliche Berührung tunlichst zu vermeiden.)

- Ein strukturelles Problem sehe ich auch darin, dass der Bologna-Prozess zwar die europaweite Mobilität erleichtern soll, dass aber eben die dafür entwickelten Konzepte dies erschweren können: Wenn in den einzelnen Universitäten stringent durchdachte und konsequent organisierte Modul-Strukturen entwickelt werden, dann kann es schwierig werden, aus dem einen Studiengang (ohne Zeitverlust) in einen anderen zu wechseln, weil dann möglicherweise bis wahrscheinlich das eine oder andere (Teil-)Zertifikat fehlen könnte, das für den Abschluss eines Moduls bzw. des Studiengangs verlangt wird. Das ist sicherlich kein neues Problem, aber durch genauere Studienvorgaben könnte es – entgegen der Absicht – verschärft werden.
- Zuallerletzt, aber sicherlich mit erheblicher Bedeutung sei ein Problem benannt, dessen Benennung als Alibi für Reformverweigerung missverstanden werden könnte. Dort, wo die Vorgaben der europäischen Vereinbarungen zur Studienreform schon einmal konsequent durchdacht und durchgerechnet worden sind, hat sich gezeigt, dass eine so plausible und in vielen Punkten wünschenswerte Neugestaltung der akademischen Lehre und des Studiums mit dem bisher vorhandenen Personal und der entsprechenden finanziellen Ausstattung nicht zu leisten ist. Vorgesehen sind Seminargrößen (30 Studierende im Hauptstudium), die an vielen Universitäten geradezu als ‚traumhaft‘ verstanden werden müssen, aber eben nicht realisiert werden können. Und wenn jedes Modul mit einer (letztlich justiziablen) Prüfung abgeschlossen werden muss, werden die Lehrenden einen noch größeren Teil ihrer Zeit hiermit verbringen müssen, sofern sie nicht auf Prüfungsformen zurückgreifen wollen, die aus didaktischen Gründen problematisch sind (s.o.).

Nun wird man angesichts der soeben genannten Probleme nicht gleich die Arbeit an Modulen beenden wollen und alles beim Alten belassen dürfen. Vielmehr dürfte sich der Versuch lohnen, die anfangs genannten Chancen aufzugreifen und dennoch die „Risiken und Nebenwirkungen“ zu vermeiden zu versuchen. Die folgenden Hinweise



sollen auf Perspektiven aufmerksam machen, die vielleicht zu einer produktiven und nicht nur formal-pflichterfüllenden Arbeit an Modulen anregen können.

Wenn Modularisierung mehr sein soll als der Austausch von Überschriften und Seminartiteln, dann scheint mir eine grundlegende und mittelfristige Orientierung an den Kompetenzen erforderlich, auf die hin die Lernmöglichkeiten des Studiums gedacht werden. Die Chancen der anstehenden Reformen der Lehrerbildung würden vertan, wenn in den zuständigen universitären Gremien lediglich gefragt wird, wie man die in der jeweiligen Disziplin vertrauten Inhalte in die neue, auferlegte Form gießt, wie man sie untereinander in Verbindung setzt bzw. voneinander abgrenzt und welche Prüfungsleistungen am Ende erbracht werden müssen. Dies wird am Ende auch zu klären sein, aber am Anfang der Überlegungen sollte die Frage stehen, auf welche Kompetenzen hin das Studium angelegt sein soll und welchen Beitrag es zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer leisten soll. Darauf bezogen sind dann Inhalte des Studiums, Formen des Lernens und Lernens und schließlich auch Inhalte und Formen der Kompetenzfeststellung zu entwickeln. Dies wäre eine Abkehr von der bisher weitgehend vorherrschenden Vorstellung bzw. Praxis, dass es im akademischen Studium erst einmal um die Einarbeitung in einen fachwissenschaftlich-disziplinären Kanon und um die Aneignung eines entsprechenden Habitus geht, der nicht zuletzt soziale Distinktionen möglich machen soll. Natürlich bleibt es auch in der Lehrerbildung wichtig, fachwissenschaftliche Kompetenzen und einen wissenschaftlichen Habitus zu erwerben, es macht aber einen Unterschied, ob sich dies primär auf die akademischen Disziplinen oder primär auf die Erfordernisse der angestrebten Profession bezieht (vgl. dazu meine „Offensive Pädagogik“ unter der These „Die ‚Sache‘ des Lehrers ist das Kind!“; in: Die Deutsche Schule, Heft 1/2003).

In diesem Sinne haben ErziehungswissenschaftlerInnen an hessischen Universitäten vor zwei Jahren in einer Konferenz „Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung“ formuliert und darin den „Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ erörtert (der vollständige Text ist in Erziehungswissenschaft, 15, 2004, Nr. 28, S. 25-36 publiziert

oder auf der Homepage des Verfassers bei der Universität Frankfurt herunterladbar).

Die Vorschläge zur Gestaltung des Kernstudiums werden ausdrücklich aus Überlegungen zu den Kompetenzen abgeleitet, die für eine professionelle Berufsausübung erforderlich sind. Der „Kern professioneller Kompetenzen und damit das Ziel der bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung“ wird in der „Reflexions- und Handlungsfähigkeit im pädagogischen Praxisfeld“ gesehen und zwar „bei der Gestaltung, Anleitung und Evaluation von Lernprozessen, bei der Begleitung und Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, bei der Analyse der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen von Bildung und Erziehung, bei der Weiterentwicklung der schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen“. Der Kern der Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer soll darin bestehen, „Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Lebenssituation als entwicklungs- und leistungsfähige Individuen zu fördern, ihre schulischen Bildungschancen zu gewährleisten, eine demokratische und soziale Schulkultur zu entwickeln“.

Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Entwicklung dieser Kompetenzen wird – ohne trennscharfe Abgrenzung – in drei Dimensionen beschrieben: in einer kognitiven, einer habituellen und einer pragmatischen Dimension.

- In der kognitiven Dimension geht es um „fundierte Kenntnisse und theoretische Fähigkeiten. Unverzichtbar ist die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der Bildung und Erziehung sowie der Entwicklung und der Sozialisation. Diese bilden den konzeptionellen und begrifflichen Grundbestand für die Verständigung über die eigene Tätigkeit und für die berufliche Fortbildung. Dabei geht es um Wissen und um die Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogisches Denken in der Vielfalt seiner Bedeutungen zu verstehen und zu ihnen eine bewusste Position zu entwickeln.

Dazu gehören vor allem das Wissen um die Entwicklung von Kindheit, Schule und Lehrberuf, ein Verständnis für die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, die Kenntnis theoretischer Konzepte zur Gestaltung von schulischem Lehren und Lernen (auch mit Bezug

zu den Fachdidaktiken).

- Die habituelle Dimension wird für unverzichtbar gehalten und zielt auf die Reflexion persönlicher Einstellungen und Haltungen. Einstellungen und persönlichen Wertsetzungen sind für verantwortliches Handeln bedeutsam. Ihre Reflexion muss daher mehr als bislang Element der Lehrerbildung werden. Dabei geht es um Haltungen, die auf der Grundlage von Reflexion zu verantwortlichem Handeln beitragen bzw. die aus der Praxis nach Theorie suchen.

Dazu gehören die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und der Berufswahlentscheidung, die Bereitschaft zu verantwortlicher Haltung in pädagogischen Handlungssituationen, die Entwicklung der diagnostischen Wahrnehmungsfähigkeit für förderliche und hinderliche Bedingungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und zu kollegialer Zusammenarbeit, die kritische und selbstkritische Distanz gegenüber eigenen Handlungsmustern und Routinen, die Fähigkeit, die eigenen Kräfte sinnvoll und wirksam einzusetzen und sie zu erhalten.

- In der pragmatischen Dimension sollen schon im Studium Handlungsfähigkeiten und Routinen vorbereitet werden, die zu einer professionellen Haltung beitragen. Sie sollen im Zusammenhang mit konkreten eigenen Tätigkeiten erarbeitet, in ihrer praktischen Bedeutung erfahren und als Routine gefestigt werden. Die Auseinandersetzung mit Theorie (kognitive Dimension) und die Reflexion eigener Einstellungen (habituelle Dimension) wird nur dann in das Studium und in die weitere Ausbildung und in die Berufstätigkeit übernommen, wenn sie als bedeutsam erfahren werden kann.

Zu solchen Kompetenzen gehören Erfahrungen und Routinen in der Gestaltung pädagogischer Handlungssituationen, Formen kollegialer Kooperation und Konfliktbearbeitung, Praktiken der Evaluation alltäglicher Unterrichtsprozesse und zur Entwicklung schulischer Veränderungen.

Die Studierenden, die sich auf ein Lehramt vorbereiten, sollen also jene grundlegenden Konzepte und Begriffe kennen lernen, mit denen pädagogische Sachverhalte und Prozesse analysiert und bearbeitet werden können. Dazu gehören Kon-



zepte des Lehrens und des Lernens, die Bildung in Geschichte und Gegenwart, die Schule als System (einschließlich ihrer Reform und der internationalen Entwicklung), die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie der gesellschaftliche und politische Kontext der Schule. Die Studierenden sollen diese Grundlagen so erarbeiten, dass sie nicht nur abstrakter Prüfungsstoff sind, sondern in ihrer Bedeutung für die Arbeit in pädagogischen Handlungssituationen erfahren werden.

„Aus dem Leitbild der reflexiven Kompetenz und eines wissenschaftsorientierten Habitus sind Folgerungen für die Gestaltung des Studiums abzuleiten. Dieses soll auf eine frühzeitige und konsequente Entwicklung der Kompetenzen in allen drei genannten Dimensionen zielen. Schon das Studium ist stärker als personaler und kommunikativer „Bildungsprozess“ und weniger als eine (Durchgangs-)Phase der Aneignung von (Prüfungs-)Wissen oder der unreflektierten Einübung in Verhaltensmuster zu gestalten.“

Unter dieser Perspektive ist es besonders wichtig, dass Formen des Lehrens und Lernens und der Kompetenzfeststellung sich nicht auf die kognitive Dimension im Sinne abfragbaren Wissens beschränken. Unter den formalen, quantifizierenden Vorgaben, die mit der Modularisierung verbunden sind, dürfte dies allerdings nicht ganz einfach zu vermeiden sein. Eine produktive und komplexe Kompetenzentwicklung wird aber in dem Maße möglich, wie es gelingt, den Bezug auf das Berufsfeld glaubhaft zu machen und konkrete eigene Erfahrungen (in der pragmatischen Dimension) mit theoretischen Konzepten (in der kognitiven Dimension) und den eigenen Einstellungen dazu (habituelle Dimension) in Beziehung zu bringen – und zwar nicht etwa nur als Auslöser für Neugier, Betroffenheit und Motivation, sondern als Ziel („focus“) und dauerhafter Begleiter bis zur Kompetenzfeststellung.

Dies wird um so leichter und überzeugender gelingen, wenn „Praxis“ im Studium nicht nur symbolisch und aus zweiter Hand (etwa anhand von Videoaufnahmen oder gar nur nach Wortprotokollen von Unterricht) repräsentiert wird, sondern authentisch erlebt und mit persönlicher Betroffenheit eingebracht wird. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem professionellen Handeln u.a. dadurch auszeichnen, dass sie komplexe Prozesse ihrer Praxis auf

dem Hintergrund theoretischer Kenntnisse und mit Hilfe methodischer Fertigkeiten (differenzierter als andere) analysieren können, dann müssen diese Fähigkeiten und vor allem der dem zugrundeliegende „forschende Habitus“ schon im Studium angelegt werden. Dies wird um so besser gelingen, je stärker die Studierenden während des Studiums in konkrete Praxis eingebunden sind und verantwortlich an deren Gestaltung mitwirken. Sie können dann konkrete Beobachtungen, Entwicklungsvorhaben und Probleme in die theoretische Reflexion einbringen und dabei – hoffentlich – erfahren, wie hilfreich für ihre konkrete Praxis diese theoriebezogene Reflexion sein kann. Solche Erfahrungen können dann über die Prüfungen hinaus „nachhaltig“ zum Bestand professioneller Kompetenz werden.

Richtig glaubhaft wird ein solcher Bezug auf Praxis sicherlich erst dann, wenn auch die Lehrenden der Universität sich in solche Prozesse einbringen – wenn sie wie die Kollegen in der Medizin mit einem Teil ihres Deputats in der Praxis stehen. Wenn dann auch Lehrerinnen und Lehrer mit einem Teil ihrer Arbeitszeit an entsprechenden Entwicklungsvorhaben mitwirken, dann kann es zu einer „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (KoProFIL)“ kommen, wie ich sie zeitweise in der eigenen Lehre erprobt habe. Wenn die Modularisierung dafür Zeit und Raum schaffen würde, wären die Bedingungen für solche Projekte vermutlich günstiger als sie es bisher sind. Um nicht missverstanden zu werden, sei betont, dass es nicht um „mehr Praxis“ schlechthin geht, sondern um den in Anregung und Kritik wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis. (Dass die theoretischen Anteile bei meinen hierauf zielenden Lehrangeboten relativ hoch und anspruchsvoll sind, hat vermutlich bei vielen Studierenden nicht jene Begeisterung ausgelöst, die sie sich von „Praxis“ im Rahmen des Studiums versprechen.)

Konsequent wäre eine so auf konkrete Praxis bezogene gemeinsame Arbeit, wenn erst im Verlauf vereinbart bzw. immer wieder reflektiert wird, welche Kompetenzen an der jeweiligen Arbeit erworben werden, und wenn dann am Ende dokumentiert wird, welche Kompetenzen in welcher Form erreicht worden sind. Es kann eben nicht vorab geplant werden, welche Probleme der praktischen Arbeit thematisiert und be-

arbeitet werden sollen, es muss sich aus der jeweiligen Verantwortlichkeit ergeben, wenn dies ernst gemeint ist. Unter dem Stichwort „Portfolio“ wird so etwas immerhin schon einmal ‚angedacht‘, aber vor einer konsequenten Umsetzung schrecken auch viel Befürworter noch zurück! Aber nicht alle Module werden so offen sein können. Sicher wird es auch klar definierte Ziele und Inhalte geben müssen – etwa: Modelle der Didaktik, Geschichte der Pädagogik, Methoden der Forschung ... Aber müssen die alle gleich umfangreich sein? Wäre es nicht doch sinnvoll, Module mit unterschiedlichem Umfang zu definieren?

Und noch eine Rückfrage: Kommt es vor allem darauf an, dass die Studierenden bestimmte, vorab definierte Arbeitszeiten („workloads“) bei einem bestimmten Kompetenzbereich verbringen? Oder geht es um professionelle Kompetenzen, die am Ende einer Ausbildungsphase vorhanden sein müssen? Dann könnte es egal sein, wann und wie diese erworben worden sind, entscheidend wäre allein, ob sie in entsprechenden Prüfungs- und/oder Handlungssituationen angemessen verfügbar sind.

Daraus ergibt sich dann die weitere Frage, ob denn das Lernen in Modulen daran gebunden sein muss, dass entsprechende Lehre angeboten wird. Kann es nicht sinnvoller und effektiver sein, sich allein oder in einer Gruppe mit den Inhalten anhand von Büchern oder anderer Materialien auseinanderzusetzen? Das meine ich nicht (jedenfalls nicht in erster Linie) als Notlösung angesichts häufig überfüllter Seminare, sondern wiederum mit Blick auf die professionellen Kompetenzen, die in der späteren Berufstätigkeit erforderlich sind. Wenn man früher (oder bisher und immer noch?) meint(e), dass man im Studium ‚alles‘ lernt, was man später braucht, dann ist dies angesichts der sich wandelnden und immer wieder neuen Konstellationen von Personen, Perspektiven und Problemen doch wohl obsolet geworden. Zur professionellen Kompetenz gehört die Fähigkeit zur selbstständigen bzw. kooperativen Bearbeitung immer wieder neuer Aufgaben unvermeidlich dazu. Vermutlich würde ein solches „Lernen ohne Lehre“ sogar die fatale Unterscheidung zwischen Teilnahme an Lehre und Prüfungsvorbereitung (s.o.) unnötig machen. Denn welchen anderen Zweck hätte ein eigenständiges Lernen, als den, die



eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern und sich dauerhaft und nachhaltig (also auch für Prüfungssituationen) verfügbar zu machen?

Vertieft werden könnten Kenntnisse und Fertigkeiten auch in einem „Lernen durch Lehren“. Studierende, die sich in unterschiedlichen Phasen des Studiums befinden, könnten sich zusammenschließen und in tutoriellen Gruppen Kenntnisse, die sie für die weitere Arbeit benötigen, erarbeiten oder auch Fertigkeiten trainieren. Dass dies kein Allheilmittel sein kann und nur einen begrenzten Stellenwert bekommen sollte, dürfte klar sein. Anleitung, Beratung, Erläuterungen und immer wieder auch Überprüfungen werden Aufgaben der Lehrenden bleiben – sie werden sich aber stärker darauf konzentrieren können.

Schließlich möchte ich noch die durchaus schwierige Frage aufwer-

fen, wer die in den Modulen erworbenen Kompetenzen prüfen soll. „Wer lehrt, prüft“ heißt es oft, aber muss jemand, der eine Gruppe unterrichtet hat, auch selbst prüfen, ob die Studierenden das ‚angenommen‘ haben, was er vermitteln wollte? „Wer prüft, herrscht“ könnte man anführen und diese Struktur in Frage stellen. Wenn es um Kompetenzen geht, sollten diese auch bei Prüfungen im Vordergrund stehen und nicht die Frage, ob die Sichtweise des jeweiligen Lehrenden ‚getroffen‘ wird. Wie gesagt: das ist eine schwierige Frage, aber es scheint mir konsequent, im Sinne einer professionellen Kompetenz-Orientierung offen darüber nachzudenken.

Meine Bilanz lautet also: Chancen hat die Modularisierung durchaus, aber es scheint fraglich, ob sie genutzt werden (können). Fraglich ist

dies zum einen deshalb, weil die konkreten Strukturvorgaben sehr formaler Art sind, so dass hinter den ‚Rechenaufgaben‘ (Wie viele Leistungspunkte entsprechen einer Semesterwochenstunde?) die inhaltlichen Fragen zweitrangig werden können. Fraglich ist eine produktive Wendung zum anderen deshalb, weil all das, was an strukturellen und inhaltlichen Reformen in der Lehrerbildung nötig wäre, ohne Weiteres auch ohne den Auftrag zur Modularisierung möglich wäre! Man müsste es nur wirklich wollen. Aber vielleicht gibt der administrative Zwang doch einen Anstoß nach dem Motto „Wenn wir uns schon so viel Arbeit machen müssen, dann sollte doch etwas Gutes und Neues dabei herauskommen!“ – Hoffen wir das Beste!

## Goethe Universität erhält 1,6 Mio. Euro zur Umsetzung ihrer eLearning-Strategie

**Claudia Bremer**

Kompetenzzentrum Neue Medien

In der letzten Runde des Förderprogramms „Neue Medien in der Bildung“ des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMBWF) hat die Universität Frankfurt den Zuschlag bekommen und erhält knapp 1,7 Mio. Euro zur Umsetzung ihrer eLearning-Strategie! Ziel des **megadigitale** genannten Projektes ist eine organisationsweite Umsetzung der Mediennutzung in der Lehre. Dabei soll jeder Fachbereich seine eigene fachspezifische Mediennutzung entwickeln, die in ein Gesamtprogramm, genannt **studiumdigitale**, eingebettet ist.

Begleitet wird dieses Vorhaben durch zentrale Unterstützungsmaßnahmen wie beispielsweise Beratung- und Qualifizierungsangebote durch das Kompetenzzentrum Neue Medien in der Lehre ([http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue\\_medien/](http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue_medien/)) und der Betrieb einer Lernplattform durch das Hochschulrechenzent-

rum. Aufgrund der Projektförderung des BMBWFs kann die Goethe-Universität diese Angebote nun erweitern und bietet vermehrt Beratungen, Qualifizierungen aber auch direkte Unterstützung durch ein so genanntes ‚Student Consulting‘ an: studentische Hilfskräfte werden im Bereich Einsatz Neuer Medien in der Lehre qualifiziert und an interessierte Fachbereiche „ausgeliehen“ bzw. gegen Entgelte dort eingesetzt. Das Präsidium begleitet das gesamte Vorhaben durch einen eLearning-Fond, mit dem die Fachbereiche unterstützt werden, eigene eLearning-Konzepte zu realisieren. Noch bis zum 22.7.05 läuft diese - schon im Uni-Report angekündigte - Ausschreibung. Interessierte Fachbereiche müssen in ihren Anträgen ihre eLearning-Konzeptionen darlegen und beschreiben, wie sie einzelne Vorhaben in eine fachbereichsweite Strategie integrieren.

Schon jetzt erweisen sich die zentralen Unterstützungsangebote als erfolgreich: die Nutzung der Lernplattform WebCt durch die Fachbereiche nimmt stetig zu. Auch die Qualifizierungsangebote des Kompetenzzentrums Neue Medien in der Lehre werden nachgefragt. So hat schon jetzt die erste eLearning-Workshopreihe, die mit einem Zertifikat abschließt, große Resonanz gefunden: alle 14 Plätze waren ausgebucht! Im Wintersemester wird eine weitere Reihe angeboten, Termine und Workshopbeschreibungen können unter [http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue\\_medien/](http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue_medien/) abgerufen werden.

Informationen zur Ausschreibung eLearning-Fond 2005 finden Sie ebenfalls unter: [http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue\\_medien/](http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue_medien/) sojetzt ab Anfang Juli auch direkt unter [www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de](http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de)



## Symposium zur Auftakt des Projektes megadigitale am 14.7.2005 Herausforderungen für Hochschulen in der Wissensgesellschaft

Zum Auftakt des Projektes **megadigitale** veranstaltet die Universität Frankfurt am 14.7.05 ein Symposium, das sich Fragen der Wissensproduktion, des Rechtsmanagements und der Qualität im Kontext neuer Medien in der Hochschullehre widmet. Neben einer Präsentation des Gesamtvorhabens **megadigitale** wird das BMBF sein Förderprogramm und dessen Zielsetzungen vorstellen. Als Fachvorträge sind Prof. Kuhlen von der Universität Konstanz eingeladen, der die Rolle von Hochschulen in der Wissensgesellschaft reflektiert und Frau Dr. Seiler, die die Creative Commons-Strategie der Universität Zürich vorstellen wird. Der Nachmittag des Symposiums ist Fragen des Rechtsmanagements und der Qualitätssicherung an Hochschulen gewidmet. Neben 2 Fachworkshops zu diesen Fragen haben interessierte Angehörige der Universität Frankfurt Gelegenheit die eLearning-Strategie und das Projekt megadigitale näher kennenzulernen und mit Projektbeteiligten der ersten Stufe zu diskutieren: die Fachbereiche der Stufe 1 stellen ihre Konzepte vor und besprechen ihre Vorhaben mit interessierten Projekten der Stufe 2 und 3.

### Programm am 14.7.2005

10:00 Begrüßung durch den Präsidenten der Goethe-Universität, Prof. Dr. Steinberg

#### 10:30 **Vorträge**

Vorstellung der Förderlinie: Ziele und Struktur  
*nn. Name folgt*

**megadigitale** oder wenn das Wörtchen wenn nicht wär ... ein Projektsteckbrief  
*Prof. Dr. Detlef Krömker, Claudia Bremer*

#### **Fachvorträge**

Wem gehören Wissen und Information? Gedanken zu einer politischen  
Ökonomie (und Ökologie) des Wissens  
*Prof. Kuhlen, Uni Konstanz*

Open Content mit Creative Commons an der Universität Zürich  
*Dr. Eva Seiler*

#### 14:00 **Parallele Workshops**

In jedem Workshop spannen eingeladene Impulsvorträge den thematischen Rahmen. Viel Raum für Fragen, Thesen und Diskussionen sollen Anregungen und (Teil-)Lösungen für den alltäglichen Umgang mit den adressierten Themen bieten.

##### Praxis des Rechtsmanagements

Urheberrechts im Kontext von eLearning, Aspekte des Public Contents und Creative Commons-Ansätze: Vertiefung des Themenkomplexes mit einem Fokus auf praktische Handhabung dieser Fragen.

##### Qualitätssicherung im eLearning

Wie kann Qualität im eLearning sichergestellt werden? Wie kann der Einsatz neuer Medien einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre leisten? Themen: Ansatz für ein Qualitätssiegel im eLearning und Qualität aus Sicht der Studierenden

##### megadigitale – Stufe 2 und Stufe 3

Universitätsinterner Workshop für Mitglieder der Goethe-Universität mit Informationen zu Rahmenbedingungen, Vorgehen, usw. zur Beteiligung der Fachbereiche in Stufe 2 u. 3

17:00 Ende

#### **Ort:**

Aula, Jügelhaus, Mertonstr. 14-17, Campus Bockenheim





## Philosophieren mit Kindern - Ein Erfahrungsbericht

**Sabine Reh**

Pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Philosophie

Nicht nur führende Bildungstheoretiker fordern beständig einen stärkeren und früheren Bezug der Lehrerbildung zur schulischen Praxis, auch die Vorlage zu einem aktualisierten "Hessischen Lehrerbildungsgesetz" sieht eine engere Kooperation der diversen Bildungseinrichtungen vor, die an der pädagogischen Ausbildung beteiligt sind, und ist bestrebt, LehramtsstudentInnen zeitiger als bisher mit der Praxis des Unterrichts zu konfrontieren (siehe: "Entwurf für ein drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen", § 6, § 15).

Die >Johann Wolfgang Goethe-Universität< versucht diesen Forderungen Rechnung zu tragen, indem sie sich darum bemüht, im Zusammenhang mit Veranstaltungen zur Didaktik und Methodik, intensiver als bisher mit Frankfurter Schulen zu kooperieren. Auf diese Weise soll es angehenden Pädagogen ermöglicht werden, über die schulpraktischen Studien hinaus unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln.

Ein entsprechendes didaktisch-methodisches Seminar, "Philoso-

phieren mit Kindern", das durch die gelungene Zusammenarbeit zwischen dem >Lessinggymnasium< und dem >Institut für Philosophie< der >Johann Wolfgang Goethe-Universität< ermöglicht werden konnte, fand im SS 04 statt.

Die beteiligten StudentInnen beschäftigten sich in einer ersten Phase mit den gängigen theoretischen Modellen zum >Philosophieren mit Kindern<. Die Konzepte führender amerikanischer Vertreter (Lipman, Matthews) wurden neben denen deutscher Philosophen erörtert (Brüning, Martens, Freese u.a.).

In einer zweiten Phase überprüften die StudentInnen aktuelle Unterrichtsmaterialien verschiedener Verlage in Hinblick auf ihre Tauglichkeit für den philosophischen Unterricht mit Kindern, um schließlich in einer dritten Phase des Seminars ein eigenes Unterrichtskonzept, vier bis sechs Unterrichtsstunden, zu entwickeln. Die entstandenen Unterrichtseinheiten, die sich an den zuvor diskutierten theoretischen Ansätzen orientierten, konnten schließlich in zwei 5. Klassen des Lessing-

gymnasiums praktisch erprobt werden.

In diesem Zusammenhang muss die besondere Kooperationsbereitschaft des dortigen Schulleiters, Herrn Frankerl, sowie der beiden beteiligten Lehrkräfte, Frau Jochem und Herrn Baierschmidt, hervorgehoben werden.

Insgesamt bot das Seminar mit seiner exemplarischen Verknüpfung von Theorie und Praxis den beteiligten StudentInnen die Gelegenheit, über das übliche Maß hinaus fachdidaktische und -methodische Erfahrungen zu sammeln. Darüber hinaus leistete es einen Beitrag dazu, für aktuelle Ansätze der Philosophie im Hinblick auf eine schülerbezogene und fortschrittliche Form philosophischen Arbeitens an allgemeinbildenden Schulen zu werben.

Erfreulicherweise kann die Kooperation mit dem Lessinggymnasium im kommenden Semester im Rahmen des Seminars "Unterrichtskonzepte für den Philosophieunterricht - gymnasiale Oberstufe" fortgesetzt werden.

## Philosophieren mit Kindern – geht das überhaupt?

**Erfahrungsbericht Janika Emge und Kerstin Dexler**

Studierende Lehramt an Gymnasien

Es gibt viele Meinungen, dass Kinder noch nicht dazu fähig seien, zu philosophieren. In unserem Seminar „Philosophieren mit Kindern“ wurde jedoch klar, dass auch junge Menschen dazu in der Lage sind, philosophisch zu arbeiten. Wir möchten an dieser Stelle ein Konzept der Kinderphilosophie genauer erklären und anschließend berichten, wie unsere Erfahrungen mit solchen Konzepten im Unterricht waren.

Matthew Lipman leistete im Gebiet der Kinderphilosophie Pionierarbeit. Er war bereits über eine Dauer von 20 Jahren Professor für Philosophie und Logik an der Columbia University NY, als er 1974 das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IACP) am Montclair State College New Jersey gründete. Er

selbst nannte sein Programm „Philosophy for Children“, was im Deutschen oft als „Kinderphilosophie“ wiedergegeben wird.

Lipman geht von einer logisch-argumentativen Theorie aus. Sein zentraler Gedanke lässt sich auf eine relativ knappe Formulierung bringen: Die „reasoning skills“ (Denkfähigkeiten) von Kindern können durch ein Auseinandersetzen mit philosophischen Geschichten verbessert und gefördert werden. Um dies zu verwirklichen entwickelte er mit seinen Mitarbeitern ein umfassendes Programm von philosophischen Kinderbüchern. Bisher wurden zwei Kurse – für Primarstufe und Sekundarstufe 1 – veröffentlicht. Zu den bekanntesten Geschichten zählt sicherlich „Pixie“ für die Primarstufe, zu der es, wie zu jedem von Lipmans Geschichtenbüchern, ein umfangreiches Handbuch gibt. Lipmans Geschichten sind kei-

ne theoretischen philosophischen Einleitungen, stattdessen beschäftigen sie sich mit alltäglichen Situationen und Problemen der Kinder. Die Handbücher hingegen sind für Erwachsene geschrieben. Ihr Zweck ist es, auch einer philosophisch gering gebildeten Lehrkraft den Einstieg in die Thematik zu erleichtern und eine breite Auswahl von Arbeitsvorschlägen aufzuzeigen.

Lipman begreift Kinder als neugierig („hunger of meaning“) und sich wundernd („wondering at the world“). Sie sind für ihn vernünftige, verstehende und urteilende Wesen. Er geht von der natürlichen Anlage des Kindes aus, metaphysische Fragen zu stellen. Indem dies ausgenutzt wird, kann man den Kindern logische Denkfähigkeiten vermitteln, um ihnen die Welterschließung zu erleichtern und sich parallel ethischen Fragen zuzuwenden. Optimale Resultate werden hierzu in einer



dialogisch orientierten Untersuchungsgemeinschaft („Community of Inquiry“) erreicht, wobei der Lehrperson eine wichtige Rolle spielt. Der Lehrer übernimmt die Funktion eines Moderators des Untersuchungsprozesses, welcher Argumentationen strukturiert, vereinfacht oder zusammenfasst und das Selbstdenken der Kinder für alle Bereiche der Philosophie induziert. Lipmans bevorzugtes Mittel zum Initiieren einer Diskussion sind die schon erwähnten philosophischen Geschichten.

Philosophieren mit Kindern hat für Lipman die Aufgabe, bei dem Wissensdurst und der Neugierde der Kinder anzusetzen, ihr Fragen und Weiterfragen zu wecken und sie somit in ihrem Prozess des Entdeckens und selbstständigen Denkens zu fördern, wobei es keineswegs um ein bloßes Reproduzieren von Faktenwissen geht.

Nachdem wir dieses Konzept von Matthew Lipman und anderen Philosophen in den Seminarstunden besprochen hatten, sollten diese Konzepte in der Praxis angewandt werden. Dazu wurden die Teilnehmer in



zwei Gruppen eingeteilt. Jeder dieser Gruppen wurde die Betreuung einer 5. Klasse des Lessing-Gymnasiums Frankfurt für 4 Unterrichtsstunden übergeben.

Eine Gruppe, bestehend aus 6 Studenten, beschloss, die Unterrichtseinheit dem Thema „Gemeinschaft – Regeln – Freiheit“ zu widmen. Die erste Stunde begann mit der Einführung in das Thema. Die Schüler sollten in dieser Phase selbstständig reflektieren, was für sie Gemeinschaft bedeutet. Welche Personen sind an Gemeinschaften beteiligt? Welche Arten gibt es und welche Voraussetzungen müssen vorhanden sein, damit eine Gemeinschaft zustande kommt? In einem anschließenden Schüler-Lehrer-Gespräch wurden die hervorgebrachten Eigenschaften einer Ge-

meinschaft noch einmal vertieft. Um auf das Themen Regeln und Freiheit, die in den nächsten Stunden den Schwerpunkt bilden sollten, überzuleiten, sollten die Schüler sich in Gruppenarbeiten überlegen, welche Aufgaben man in einer Gemeinschaft haben kann. Auch dies wurde anschließend in der ganzen Klasse erläutert. Zum Ende der Stunde bekamen die Schüler den Auftrag mit nach Hause, über die eigene Stellung in der Gemeinschaft und die Aufgaben, die sie selbst haben nachzudenken.

Die weiteren Stunden widmeten sich der konkreteren Umsetzung des Lipmans-Konzept, wie es oben schon beschrieben wurde. Dazu wurde der Klasse in zwei Teilen ein Text aus „Pixie“ ausgeteilt, die von einer 10jährigen erzählt wird:

TEIL 1 Endlich frei – Die Eltern gehen aus

Am Samstagnachmittag mussten mein Vater und meine Mutter den Chef meines Vaters im Krankenhaus besuchen. Sie sagten, dass sie Miranda und mich nicht mitnehmen wollten. „Fein“, sagten wir, „dann bleiben wir zu Hause! Wir wollten ohnehin nicht mitkommen!“ Als sie dann gingen, ermahnte uns Mutter: „Denkt daran, ihr werdet jetzt allein hier sein und ich möchte nicht, dass ihr irgendjemanden hereinlasst. Das ist eine Vorschrift und ihr sollt euch daran halten!“ Sie sagten sie würden in zwei

oder drei Stunden zurück sein. Papa strich mir über den Kopf, und weg waren sie.

Ich tanzte rund um den Küchentisch und Miranda sagte: „Was ist mit dir los?“ „Wir sind frei“, schrie ich. „Das gehört uns!“

Nach dem Vorlesen dieses Textabschnittes wurde eine Diskussion eingeleitet. Was ist eine Regel, kennt ihr Beispiele für Regeln? Welche Funktion haben Regeln? Die Schüler sollten darauf gebracht werden, dass es übergeordnete Regeln gibt, die unabhängig von den jeweiligen Formen der Gemeinschaft gültig sind. Anschließend wurde ein Fragenkatalog aus dem Handbuch zu Pixie ausgeteilt:

Stimmst du mit den folgenden Behauptungen überein oder nicht? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

1. Alle Familien haben dieselben Vorschriften.
2. Regeln werden nur von Eltern aufgestellt.
3. Kinder erfinden manche Regeln.
4. Es ist niemals richtig, gegen eine Regel zu verstößen.
5. Wenn jemand eine Regel nicht befolgen will, gilt die Regel für ihn trotzdem?
6. Wenn jemand eine Regel nicht befolgen kann, gilt die Regel für ihn nicht?
7. Familienvorschriften bleiben dieselben, ob nun Erwachsene anwesend sind oder nicht.
8. Einige Regeln werden für uns von anderen aufgestellt.
9. Einige Regeln erfinden und stellen wir für uns selbst auf.
10. Einige Regeln werden von anderen erfunden, aber wir akzeptieren sie und befolgen sie.

Zum Schluss der Stunde gab es noch eine Diskussion in der Klasse, bei der der Lehrer als Moderator fungierte. Hier sollte gelernt werden, Argumente in einer Gesprächssituation zu begründen.

TEIL 2 „Du bist verrückt“, sagte Miranda. „Nichts hat sich geändert. Du weißt ganz gut, dass es auch innerhalb der Familie Vorschriften gibt und die bleiben auch gleich, egal ob Mama oder Papa hier sind oder nicht.“ „Frei, frei, frei“, sang ich „frei, frei, frei! Alles ist möglich!“ Miranda runzelte wie immer ihre Nase und schimpfte: „Du bist widerlich!“ Ich sang weiter: „Ich gehe jetzt zu Mamas Schrank und probiere ihr schönes Kleid an, das bis zum Boden reicht.“ „Ich werde dich gleich fressen“, brüllte Miranda. – „Aber vielleicht ist diese Idee gar nicht schlecht“, meinte sie danach. In diesem Augenblick klopfte es an der Tür. Ich hakte die Kette nicht aus; ich rief nur: „Wer ist da?“ Und ich hörte draußen „Isabel und Connie.“ Miranda mahnte: „Pixie, du hast gehört, was Mama gesagt hat. Wir dürfen *niemanden* hereinlassen. Vorschrift ist Vorschrift!“ „Aber Mama hat nicht gemeint, dass wir Leute, die wir kennen, nicht hereinlassen dürfen!“, beharrte ich. Miranda er-



klärte: „Es gibt eine Menge verrückter Leute, die wir kennen, von denen Mama nicht gerne hätte, dass wir sie hereinlassen würden.“ Da rief Isabel von der anderen Seite der Tür: „Pixie, mach dir nichts daraus, wir wollten nur kurz vorbeischaun. Dann bis morgen!“ Ich wollte mit Miranda keinen großen Streit beginnen. So ging ich hinauf in Mamas Kasten und setzte mich auf den Boden, unter all die Schuhe und dachte an meine geheimnisvolle Geschichte. Ich brummte vor mich hin: „Kannst du dir vorstellen, das ist der einzige Platz, wo ich frei und ganz ich selbst sein kann!“

Hier sollten die Schüler sich in die Ich-Erzählerin hineinversetzen und überlegen, wie sie in dieser Situation gehandelt hätten. Anschließend

fand eine Diskussion über Ausnahmen von Regeln statt. Soweit zur Unterrichtseinheit.

Diese Art der Universitätsarbeit sehr viele Vorteile gerade für die Lehramtsstudenten bietet. Zum einen hatten wir die Möglichkeit, in einer Unterrichtseinheit aktiv mitzuarbeiten, was – abgesehen von den zwei regulären Schulpraktika – sehr selten im Studium ist. Die Erfahrungen, die wir gesammelt haben, werden sicherlich auch im späteren Beruf von Vorteil sein. Auch die doch etwas trockene Theorie, die zu Beginn des Seminars vorgestellt wurde, bekam eine ganz andere Bedeutung, nachdem sie im Unterricht praktiziert wurde. Zum anderen finden wir es wichtig, eine Zusammenarbeit von Universität und Schule herzustellen.

Die Resonanz, die wir von der Schule bekamen, war ebenfalls sehr positiv, auch wenn es anfangs einige Schwierigkeiten gab, die Unterrichtseinheit in den vorgegebenen Rahmenplan einzubauen. Deshalb hatte es sich auch angeboten, die Einheit kurz vor den Sommerferien stattfinden zu lassen.

Zum Abschluss möchten wir reflektierend festhalten, dass es uns sehr viel Spaß gemacht hat, mit den Schülern zu arbeiten, die sich auch sehr gut in den Unterricht eingebracht haben und wir hoffen, dass es noch viele weitere solcher Projekte geben wird.

## Erfahrungsberichte von Studierenden aus dem Lehramtsstudium

### What struck me most - on the other side of the planet

Im Rahmen des Fachpraktikums Englisch im Frühjahr 2005 am Institut für Englische und Amerikanische Studien der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt konnten dieses Jahr wieder 5 Studentinnen ihre Erfahrungen an südaustralischen Schulen sammeln.

In early February of this year, five primary school teaching students, Corinna Booth, Emily Grogan, Claudia Ewald, Franziska Dreher and Franziska Schoppa set out on an adventure to the other side of the planet. Journey's end was Adelaide, South Australia, where each of them was to spend five weeks teaching at different schools around the city. It proved to be a fantastic experience for each of us.

The teaching practice was arranged and coordinated by Ursula Röllich-Faber of the IEAS, who herself has lived and taught in Adelaide.

### Emily Grogan, L 1, Lockleys North Primary School, Adelaide

Australia is very different to Germany; the people, the schooling system and the culture. During my stay in South Australia, and later in Victoria and New South Wales, I continued to be struck by the seemingly little, unimportant things that were so different on the other side of the planet:

The huge eucalyptus trees that smell so fragrant when you walk by them; Flocks of galahs (grey and pink parrots) on the school playground; Having to take a bottle of water with you everywhere or risk dehydration; White bread and vegemite sandwiches (urgh!); The "no hat-no play" rule in schools – even for teachers!; Outdoor swimming lessons in February; Children drawing pictures of snowy landscapes they had never seen; The extremely long school day (08:45 to 15:15); The endless staff meetings that often followed; Parents coming and going in the classroom all day; The friendliness and openness of the Australian people; How open and affectionate the children were; School children learning about koalas, kangaroos etc. as native animals; Discovering such wonders as the echidna, the jute and raisin-cinnamon toast; Getting to watch (the up-to-date version of) *Neighbours* every day; Hearing Kylie M. playing in the supermarket ("I should be so lucky"); Melting in the heat only to be frozen half to death by the air-conditioning upon entering any building.

### Franziska Schoppa, L1, Hawthorne Primary School, Adelaide

There are many different things that struck me when I came to Australia. Firstly, there are so many little kids

with red hair and freckles all over the face, more than I have ever seen before. Secondly, the Australians play a game called "football" which is the most brutal and hurtful sport, besides boxing, because the players do not wear any protection at all and bump into each other all the time. But what struck me most is that people in Australia seem to be not at all interested in politics and historical events happening somewhere in the world apart from Australia.

This spring, I was in Adelaide for two months and spent most of the time with Australian families. Those families read the "Adelaide Advertiser" while heaving breakfast. The "Adelaide Advertiser" is a daily newspaper similar to the "Wiesbadener Kurier" or the "Frankfurter Rundschau". This newspaper is about 100 pages long and very detailed about different topics, such as weather, politics, sports and real estate. There is another rubric called "the world" where you can read the most important things that happen around the world. This rubric is two pages long and filled with just one major topic: Michael Jackson and his trouble at court. Besides this article are some extremely small paragraphs about the terror in the world and America. Once there was a small paragraph about the Turkish trying to become members of the European Union. The rest of the two pages are filled with advertise-



ments. This means, all the Australians get to know from this newspaper about the rest of the world is mainly the Michael Jackson court case. Unfortunately, the television news is not much more detailed about world politics. It is shocking to realise that there are almost 21 million people living in Australia and most of them are not interested in the other 6.4 billion people's life. They seem to live a very isolated life on their island knowing that only few people in the world know, for instance, their prime minister's name and therefore are not interested in other prime ministers. This definitely struck me most when I was in Australia and could not get anything to know about Europe and the world but Michael Jackson.

**Franziska Dreher, L1, Nuriootpa Primary School, Barossa Valley, S.A.**

I spent my second student teaching in Australia at Nuriootpa Primary School in Nuriootpa Australia. Before leaving Germany I thought writing this article would be very easy, as I thought Australian schools would be very different than schools in Germany. The school that I was going to was especially different, as it is a unit that has no separating walls between the classrooms or the library.

I have found out, it doesn't really make much of a difference. Teachers worry about the same things, students fool around the same way, parents get involved the same amount and even principles play the same role in staff meetings. The only thing that does hit you right from the start is that everyone is so much nicer. But that's not what I want to write my article about.

So now I am sitting here and am thinking about: What struck me the most?

Well I would have to say it was the amount of teaching that I had to do. My mentor was "Frau P.", as the children always called her. She is the only German teacher in a school of about 400 children. And most of them have German lessons twice a week.

During the five weeks student teaching my job was to teach German to nine classes twice a week. So during my 5 weeks student teaching I held 72 lessons. Which is quite a lot for a "Praktikum". I got a good insight in the stressy life of a language teacher. But I managed, and I have

to admit I learnt a lot. I did not only learn a lot about teaching as a language teacher but also about myself in the classroom. Take it as you like, I learnt about both positive and negative things that have to do with teaching. Teaching 248 students for only 5 weeks is a pain. You don't get a chance to learn all 248 names, you don't have the chance to build up a relationship and worst of all, you merely see an improvement. In the end, what struck me most was also what taught me a very important lesson. I am not going to be a pure language teacher in future, that's for sure. As a sole language teacher you don't have the chance to reach the children in a way you can in your own class, a class you accompany over many years. But still, English is my favourite subject...

**Corinna Booth, L3, Loxton High School, Loxton S.A.**

Doing my second practical training in South Australia at Loxton High School, I experienced many valuable things and came back home with a wide range of new ideas. One of the things that struck me most was the supplies and equipment provided for the foreign language teacher, in this case the German teacher.

While the foreign language teachers in Germany have to carry all their material for the lessons to every single classroom they teach in, a German teacher at Loxton High School has his own German room. In this room the teacher stores everything he might need for German lessons, for example huge colour posters with German grammar rules or games which the students can play if they have finished their tasks quickly. Once a week the older students have a "silent reading" lesson. For these reading lessons there is a whole bookshelf in the classroom which is full of German books of various language levels. Furthermore, the teacher keeps a set of dictionaries in the classroom so that the students can work with them



during the lessons. On the walls there are maps of Germany and Europe and postcards and posters of Germany. Being in this German room feels like being in "little Germany" and it seems quite easy to practice speaking German.

Equally astonishing seemed to me the computer room, where the students learn German on a CD-ROM once a week. A room with enough computers for every child in the class is already a rarity in German schools. The fact that every computer has a programme which matches the German workbook is marvellous (even though I have to admit that some computers don't fit headphones). The students quite enjoy working with the language CD-ROMs and this method has the advantage that students can work at their own speed, learn independently and improve their grammar, reading and listening skills.

In this place I don't want to miss mentioning the substantial equipment of Loxton High School, which is by far better than the equipment of the German schools I know. What German teacher doesn't dream of his or her own work-place at school, a certain budget he or she can spend on the subject, coloured paper to bring "a bit of colour into everyday life", a laminator or a overhead projector, just to mention a few?!

All in all I had a wonderful and instructive time at Loxton High School, not least because of the very welcoming and motivated staff and the nice students. It was great to see how school works in another country. I learned so many things at Loxton High School which I will profit from for a long time.



## Empirische Schul- und Unterrichtsforschung Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Gerhard Büttner, Friedrich Sauter,  
Wolfgang Schneider (Hrsg.)



Gerhard Büttner, Friedrich Sauter,  
Wolfgang Schneider (Hrsg.)  
Empirische Schul- und  
Unterrichtsforschung  
Beiträge aus Pädagogischer Psychologie,  
Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

PABST

2005, 276 Seiten, ISBN 3-89967-  
185-6, Preis: 20,- Euro

Das Buch wendet sich mit seinen 276 Seiten vor allem an Lehramtsstudierende ist aber auch optimal für Diplom- und Magisterstudiengänge der Erziehungswissenschaften und der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit geeignet. Darüber hinaus wird eine ausgezeichnete Einführung in die Empirische Schul- und Unterrichtsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogische Psychologie geboten. Profitieren können alle Berufstätigen in pädagogischen Arbeitsfeldern, die ihr psychologisches und erziehungswissenschaftliches „know how“ auffrischen und aktualisieren wollen. Der interdisziplinär ausgerichtete Sammelband enthält 14 Beiträge von Vertretern der Pädagogischen Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken.

Im einführenden ersten Teil wird die grundlegende und in Erziehungswissenschaft und Psychologie kontrovers diskutierte Frage erörtert, wie im schulischen Kontext reflektiertes und theoriegeleitetes pädagogisches Handeln erreicht werden kann. Dieser Aspekt ist für die weitere Ausbildung im zweiten Schulpraktikum, im Referendariat sowie in der Lehrerfortbildung von großer Bedeutung. Positionen beschreiben, eigene Positionen entwickeln und anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen vertreten können, zählt

zu den wichtigsten Voraussetzungen für zukünftige Lehrkräfte.

Im zweiten Teil werden unter Bezugnahme auf neuere Auffassungen zum Lernen aus der Perspektive von Pädagogischer Psychologie und Fachdidaktik kognitive, motivationale und soziale Aspekte der Optimierung von Wissensvermittlung erörtert. Dabei sind die Beiträge von **Büttner/Schlagmüller** zu „Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenz und **Gold** zu „Lernstrategien und Lernerfolg in der gymnasialen Oberstufe für alle Ausbildungsphasen in der Lehrerbildung von großem Interesse.

Im dritten Teil werden Möglichkeiten zur Stressprävention im Unterricht und Ansätze zur konstruktiven Lösung sozialer Konflikte im schulischen Kontext behandelt. **Tausch** widmet sich der seelischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit bei Schülern und Lehrern. Ein häufig von Studierenden und Referendar/innen beobachteter Aspekt in den Schulpraktischen Studien ist die hohe Arbeitsbelastung und die fehlenden Unterstützungssysteme für Lehrkräfte und Schüler. Wie der Alltag besser bewältigt werden kann, wird aufgezeigt. Last but not least gibt es noch einen Einblick in das Konstanzer Trainingsmodell – ein Programm zur Aggressions- und Störungsreduktion.

Im letzten Teil werden Aspekte von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten thematisiert. Zwei Beiträge befassen sich mit neurobiologischen Grundlagen und mit Risikofaktoren von Les-/Rechtschreibschwierigkeiten und ein abschließender Beitrag erörtert Interventionen im Klassenzimmer zur Förderung von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHD).

Die Beiträge helfen Studierenden ihre subjektiven Theorien mit objektiven Theorien zu vergleichen. Sie erhalten Antworten auf ihre Fragen, wie Schule gelingen kann und warum eine hohe Schülerbeteiligung die Effizienz des Lernens bei Schülerinnen und Schülern steigert. Das Inhaltsverzeichnis gibt einen ersten Eindruck auf welche Themen

sich die Leserinnen und Leser freuen dürfen.

Teil 1: Wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis

*K. Czerwenka:* Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis

*H. Schröder, G. Schulz:* Schulpädagogische Probleme in der Praxis, einschließlich einiger Aspekte des Internet

*R. Oerter:* Schulwirklichkeit und Entwicklungspsychologie: Wie kann entwicklungspsychologisches Wissen schulisches Lernen verbessern?

Teil 2: Wege zur Optimierung von Wissensvermittlung

*G. Büttner, M. Schlagmüller:* Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenzen

*A. Gold:* Lernstrategien und Lernerfolg in der gymnasialen Oberstufe

*H. Giesen, J. Kronenberger:* Kooperativer Unterricht in Grundschulen

*R. Duit:* Alltagsvorstellungen und Lernen der Naturwissenschaften

*H.-G. Weigand:* Kommunikation, Mathematik und neue Medien: Erfahrungsbericht über eine Internetgestützte Veranstaltung in der Lehrerbildung

Teil 3: Förderung emotionaler Ressourcen und sozialer Kompetenzen

*R. Tausch:* Wesentlich im Schulunterricht: Seelische Gesundheit und Leistungsfähigkeit bei Schülern und Lehrern

*W. Humpert:* Konfliktbewältigung durch Kooperation: Kurztraining mit KTM kompakt

*F. Ch. Sauter:* Wie kann ich Unterrichtsstörungen begegnen und Konflikte friedlich lösen? Lösungsmöglichkeiten durch das Gordon-Lehrertraining

Teil IV: Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten

*W. Schneider:* Die Bedeutung des Konzepts der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb

*A. Warnke:* Neurobiologische Aspekte der Legasthenie

*K. Naumann:* Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen: Erscheinungsbild und schulzentrierte Fördermöglichkeiten



## Treibhäuser der Zukunft

Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Produktion: Archiv der Zukunft  
Eine Initiative von Reinhard Kahl und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Eine Dreifach-DVD über das Gelingen von Schule in Deutschland, wer hätte das nach PISA gedacht! Reinhard Kahl ist das gelungen, was bitter nötig ist. Hoffnung wecken, das Schule auch in Deutschland gelingen kann. Dabei hat er Unterstützung bei Schülern, Lehrkräften, Eltern und Wissenschaftlern gefunden, so dass drei DVDs entstanden sind, die für den universitären Seminarbetrieb, für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung hervorragend geeignet ist. Die Interviews mit den Protagonisten aus den Schulen (Schüler, Eltern und Lehrer) und der komplette Film ist auf der DVD 1 zu sehen. Die ausführlichen Interviews mit den Bildungswissenschaftlerinnen und -schafflern etwa mit Hartmut von Hentig oder mit Elsbeth Stern wurden auf den DVDs 2 und 3 platziert.

Alle Filme und Interviews sind in Kapitel aufgeschlüsselt. Man kann sie gezielt für den Seminarbetrieb auswählen. Die Kapitel sind nach Sinneinheiten gegliedert und einige Minuten lang. Die Autoren sind sich zu recht sicher, „wer hier nach Rosinen pickt, wird auf den Geschmack kommen“. Die ausführlichen Interviews und die Exkurse machen deutlich, was für ein Ziel das Archiv der Zukunft verfolgt: „Ideen, gute Beispiele aus der Praxis und Geschichten sammeln und verbreiten“. Ein besonderer Hinweis, die Transkriptionen aller Interviews auf den 3 DVDs können im Internet gelesen und herunter geladen werden können: [www.archiv-der-zukunft.de](http://www.archiv-der-zukunft.de)

Das Geheimnis dieser Schulen ist denkbar einfach. Jedes Kind wird dort abgeholt, wo es sich befindet und ernst genommen. Selektion wird nicht betrieben und so werden auch keine homogenen Lerngruppen wie im dreigliedrigen Schulsystem angestrebte, sondern der Vorteil heterogener, oft sogar altersgemischter Gruppen erkannt. Die großen Schüler/innen helfen den Kleinen auf die Sprünge. "Es ist ein Vorteil, verschieden zu sein", sagt Rektor Alf-

red Hinz von der Bodensee-Schule in Friedrichshafen.

Ganztagsschulen, Abkehr vom 45-Minuten-Takt, Schüler und Lehrer arbeiten überwiegend im Team sind die Bestandteile der Zauberformel für das Gelingen. Schule ist keine Belehrungsanstalt mehr, sondern öffnet sich den Bedürfnissen der heutigen Wissensgesellschaft. Aktives Erfahren, Erleben, Erlernen wird durch eine hohe Schülerbeteiligung erreicht. Die Lehrer sind oftmals handverlesen, und sie sind alle bereit, ihren Arbeitstag ganz in der Schule zu verbringen. Ein Umdenken wird vorgelebt, welches kaum vorstellbar ist, wenn man an alte Strukturen denkt.

Der Alltag in den Schulen ist klar strukturiert, Phasen konzentrierten Lernens wechseln mit Phasen von Bewegung und aktiver Erholung. Projektarbeit und vernetztes Lernen stehen im Mittelpunkt. Nicht allein kognitives, sondern auch emotionales und soziales Lernen spielen eine große Rolle. "Lernen ist eine Aktivität des ganzen Menschen", ist nicht nur das Motto der Jena-Plan-Schule.

Die wichtigste Erkenntnis: "Problemkinder" werden nicht aussortiert, sie werden mitgenommen und integriert und erhalten so eine Chance sich an positiven Vorbildern, ande-

ren Schüler/innen zu orientieren. Der Film sollte allen Bildungspolitiker/innen bekannt sein. Es würde die Reisekosten nach Skandinavien minimieren, aber auch eingefahrene Denkansätze irritieren, ob das alle ertragen ist fraglich.

### DVD-Übersicht

DVD 1 enthält die Filmdokumentation von 115 Minuten und ausführliche

Interviews mit Protagonisten aus den Schulen, also Lehrern, Schülern, Eltern.

DVD 2 enthält Kurzfassungen des Films, acht Exkurse und zwei Interviews mit Experten.

DVD 3 enthält weitere ausführliche Interviews mit Bildungsexperten.

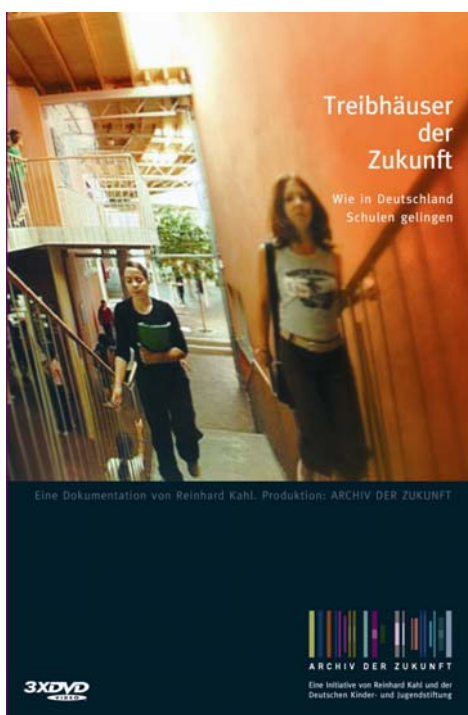
### DVD 1

Film „Treibhäuser der Zukunft“, 115 Minuten

Der Film ist in Kapitel gegliedert. Über das Menü „Film/Kapitelauswahl“ kann man per Klick das gewünschte Kapitel auswählen. Von dort an läuft der Film bis man ihn stoppt, bzw. bis man in das Menü zurückkehrt.

### DIE KAPITEL:

1. Schule Borchshöhe, Bremen: Neue Fundamente für die Schule
2. Bestandsaufnahme: die deutsche Schule
3. Elsbeth Stern, Andreas Schleicher, Manfred Spitzer
4. Jenaplan-Schule: Die Seele des Lernens
5. Mischungen – der Vorteil verschieden zu sein
6. Lern- und Freizeitkultur
7. Projekte: Erfahrung und Handeln
8. Peter Fauser: Eine Schule des Verstehens
9. Hartmut von Hentig: Ein Ort zum Aufwachsen
10. Jean-Pol Martin: Lernen durch Lehren
11. Bodensee-Schule St. Martin, Friedrichshafen
12. Alfred Hinz: Freiarbeit und Leistung
13. Der Lehrer als „Gastgeber“
14. Freiwilliges Lernen und Bewertung
15. Lehrer, Ganztag und die Rhythmen
16. Eltern und die Bodensee-Schule
17. Internat Salem: Schule als Lebensort
18. Schule und der Mythos von „heiliger Familie“





19. Evangelische Ganztagsgesamtschule Gelsenkirchen: Der Raum ist der dritte Pädagoge  
 20. Martin-Luther-Schule, Herten: Initiative und Selbstbewusstsein  
 21. Gymnasium Klosterschule, Hamburg: Ganztagschule oder ganztägiger Unterricht?  
 22. Montessori-Gesamtschule, Potsdam: Respekt und Würde  
 23. Verschiedenheit anerkennen, Gemeinschaft kultivieren  
 24. Sportschule Friedrich-Ludwig-Jahn, Potsdam: Lust und Leistung  
 25. Max-Brauer-Schule, Hamburg: Wenn alle verschieden sind  
 26. Eine Innovation: das „Chef-System“

Exemplarisch wird ein Interview vorgestellt, welches auf der DVD1 zu

finden ist. Alfred Hinz, Rektor der Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen informiert, wie seine Schule gelingt, dabei werden die Schülerinnen und Schüler in den Focus gestellt.

1. Ganztagschule braucht Raum und Zeit
2. Alternativen zum Fächerunterricht
3. Minimalkonsens: christliche Anthropologie
4. Das Unterrichtsmaterial ist ein „Schlüssel zur Welt“
5. Individualisierung und Sozialkompetenz
6. Ganztagschule – keine verlängerte Halbtagschule
7. Kontemplative Potenz von Schule
8. Jedes Kind ist einmalig
9. Schulversager?

10. Die Angst des Lehrers vor Machtverlust
11. Die Würde des Kindes
12. Lehrer und Freiarbeit
13. Leistung und Schulerfolg
14. Umgang mit Heterogenität
15. Schulmanagement

"Treibhäuser der Zukunft" die 115-minütige Fassung gibt es als VHS-Video (15 Euro) und als Dreifach-DVD (29 Euro) mit ca. 14 Stunden Film, Interviews, Exkursen. Beides zu beziehen: Beltz Verlag oder Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

**Andreas Hänssig**  
 Büro für Schulpraktische Studien

## Amt für Lehrerbildung informiert: Hinweise zum Orientierungs- und Betriebspraktikum

Neben den schulpraktischen Studien, die von den Universitäten organisiert und in der Regel ab dem zweiten Semester durchgeführt werden, müssen alle Studierenden, **die ab dem Wintersemester 2005/2006 ein Lehramtsstudium neu beginnen** ein Orientierungspraktikum und ein Betriebspraktikum absolvieren.

Dazu gibt es folgende Hinweise und Bestimmungen:

### Hinweise zum Orientierungspraktikum

- Es **dauert** mindestens vier Wochen. Die Arbeit umfasst in der Regel 30 Zeitstunden pro Woche. Die werktägliche Anwesenheit in der besuchten Einrichtung soll fünf Zeitstunden nicht unterschreiten.
- Der **Zeitpunkt** liegt vor dem Studium bzw. bis spätestens zum Beginn der schulpraktischen Studien.
- **Praktikumsorte und Inhalte** sind die Arbeit an staatlichen, kirchlichen oder freien Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe einschließlich der Einrichtungen für den Kinder- und Jugendsport sowie der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Praxis von Schulen. Zum schulischen Bereich gehören Hospitationen in verschiedenen Schulformen und Schulstufen sowie die Beteiligung an Festen, Schulfahrten und anderen Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts.
- **Anleitung** erfolgt durch eine Betreuerin oder einen Betreuer der Einrichtung.
- Zur **Dokumentation** dient ein Studienportfolio. Vorgaben dafür sind auf der Homepage des AfL zu finden: <http://afl.bildung.hessen.de/pruefung> und [http://afl.bildung.hessen.de/pruefung/formulare/Hinweise\\_zu\\_Praktika](http://afl.bildung.hessen.de/pruefung/formulare/Hinweise_zu_Praktika)
- Der **Nachweis** über das abgeleistete Orientierungspraktikum wird von der entsprechenden Einrichtung nach Vorlage des Portfolios ausgestellt. Nachweis und Portfolio sind bei der jeweiligen Prüfungsstelle des Amtes für Lehrerbildung vor der Meldung zu den schulpraktischen Studien vorzulegen. Die Bescheinigung (siehe letzte Seite des Portfolios) wird vom AfL unterschrieben und ist bei der Meldung zu den schulpraktischen Studien dem Praktikumsbeauftragten der Universität vorzulegen.

### Hinweise zum Betriebspraktikum

- Es dauert mindestens acht Wochen.
- Praktikumsort ist ein Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb - auch im Ausland.
- Die Dokumentation erfolgt in einem Studienportfolio. Vorgaben dafür sind auf der Homepage des AfL zu finden: <http://afl.bildung.hessen.de/pruefung>
- Der Nachweis über das abgeleistete Betriebspraktikum muss vom Betrieb ausgestellt werden. Bescheinigung und Portfolio sind dem Amt für Lehrerbildung bei der Meldung zum Ersten Staatsprüfung vorzulegen.
- Das Betriebspraktikum entfällt bei einer nachgewiesenen beruflichen Ausbildung oder einer vergleichbaren Tätigkeit oder wenn berufliche Praktika im Rahmen der Vorschriften für das Lehramt an beruflichen Schulen abzuleisten sind. Ein entsprechender Nachweis ist dem Amt für Lehrerbildung spätestens bei der Meldung zum Ersten Staatsprüfung vorzulegen.

### Rechtsgrundlagen:

- Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen vom 29. November 2004, § 15
- Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG-UVO) vom 16. März 2005, § 7: Orientierungs- und Betriebspraktikum



## Literaturtipps zum Orientierungspraktikum

Alle Lehramtsstudentinnen und Studenten, die ihr Studium ab dem Wintersemester 2005/06 aufnehmen, müssen also in Zukunft vor Beginn der schulpraktischen Studien ein Orientierungspraktikum von vier Wochen absolvieren.

Für den Studiengang Lehramt an Grundschulen hat Wilhelm Topf eine sehr informative Einführung geschrieben, welche den zukünftigen Studierenden einen guten Einblick in das Studium und die vielseitige Berufstätigkeit der Lehrkräfte in Grundschulen bietet.

### Studienband Einführung in die Grundschulpädagogik

Gute Grundschullehrerinnen und -lehrer prägen nicht selten die gesamte Bildungsbiographie eines Menschen. Eine verantwortungsvolle Aufgabe für angehende Pädagogen: Besonders in den ersten Lernjahren benötigen Kinder sachgemäße Unterstützung. Die Aufgaben von Grundschullehrern gehen dabei über den regulären Fachunterricht weit hinaus.

Das Buch behandelt sowohl traditionelle Konzepte als auch aktuelle Tendenzen für den Unterricht in der Primarstufe. Der Professor für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Primarstufe an der Universität Oldenburg gibt einen Überblick über den im Studium geforderten Theorierahmen und strukturiert notwendiges Prüfungswissen. Darüber hinaus richtet sich der Band aber auch an Referendare sowie Lehrerinnen und Lehrern, die fachlich am Ball bleiben wollen.

Guter Grundschulunterricht verbindet Theorie und Praxis und so schlägt auch Topf eine Brücke zwischen dem Studium der Grundschulpädagogik und der Arbeit als Lehrerin oder Lehrer. Themenschwerpunkte sind unter anderem die kindliche Entwicklung, der Übergang von Kindergarten zur Grundschule, offene Unterrichtsformen,

Leistungsbewertung sowie die spezielle Förderung einzelner Kinder und der Umgang mit Störungen und Krisen in der Grundschule.

Angeregt durch reformpädagogische Ansätze und alternative Schulformen haben sich besonders in der Grundschule neue methodische Formen etabliert. Wochenplan, Stationenlernen oder Freiarbeit prägen die Arbeit in der Unterrichtspraxis. Der Studienband legt hierfür die wichtigsten theoretischen Grundlagen und hilft bei der Umsetzung in die Praxis. Abbildungen und Übersichten veranschaulichen das Wissen. Ein Resümee am Ende aller Kapitel unterteilt den Stoff in überschaubare Lernpakete. So eignet sich der 176-Seiten-Band besonders zur Prüfungsvorbereitung. Die Einführung in die Grundschulpädagogik erscheint in der Reihe studium kompakt aus dem Cornelsen Verlag Scriptor und ist für 12,95 Euro im Buchhandel erhältlich.

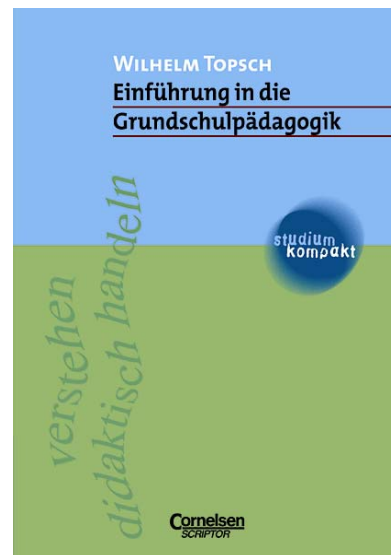


Wilhelm Topf  
Einführung in die Grundschulpädagogik, Cornelsen Verlag Scriptor, 2004

176 Seiten, mit Abbildungen, kartoniert

€ (D) 12,95

Damit Sie sich die Fragen im Orientierungspraktikum und in den schulpraktischen Studien selbst beantworten können, hat der Beltzverlag zwei Kursbücher speziell für Lehramtsstudentinnen und -studenten verfasst. Das Kursbuch Lehramtsstudium holt Sie dort ab, wo Sie gerade mit dem Studium beginnen und häufig fehlt jegliche Vorbildung. 11 Tipps fürs Lehramtsstudium, dabei sollen welche berufliche Aufgaben erwarten Sie. Wie ist unser Schulsystem aufgebaut, wie unterschiedlich ist die Lehrerbildung in einem föderalistischen Land, wie Deutschland und last but not least: „Bin ich fit für den Lehrerberuf?“



Marc Böhmman /Regine Schäfer-Munro/ Anja Neumann  
**Kursbuch Lehramtsstudium**  
Pädagogik kompakt - Wissenschaftlich arbeiten - Trainingsbausteine für den Studienalltag

Beltz Praxis 2004  
231 Seiten. Broschiert. Beltz Verlag  
EUR 19,9





## Neuerscheinungen in der Lehrerbildung

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



Marc Böhmman/ Regine Schäfer-Munro

### Kursbuch Schulpraktikum

Unterrichtspraxis - Didaktisches Grundwissen – Trainingsbausteine  
Beltz Verlag 2005, 238 Seiten. Broschiert. EUR 19,90

Alles, was Lehramtsstudierende fürs Schulpraktikum brauchen - praxisnah, motivierend und zuverlässig. Kompetente und gut aufbereitete Informationen zu allen wichtigen didaktischen Fragen, zur Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts und auch zu kniffligen Problemen des Schulpraktikums. Eine Fundgrube für das Lehramtsstudium mit:  
Die Leser erhalten so einen guten Überblick über wichtige Aspekte des Unterrichts. Wie wird eine Stunde konzipiert? Wie wähle ich den geeigneten Lerngegenstand aus sind nur einige Beispiele für Fragen, die

Studierenden immer wieder im Rahmen der Schulpraktischen Studien stellen. Das Buch bietet dazu viele Antworten und Hilfen und Ideen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. "Heikle Fragen, die das Schulpraktikum betreffen, z.B. Unterrichtsstörungen, Lehrerpersönlichkeit, Umgang mit Mentor/innen, werden nicht ausgespart.

Mehr als 30 Kopiervorlagen und Trainingsbögen für den Praktikumsalltag runden das Werk ab.



Wilhelm Topsch  
**Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht**

Herausgegeben von Eiko Jürgens.  
Beltz Verlag 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2004  
152 Seiten. Broschiert. EUR 16,90

**Unterrichten ist ein komplexer Prozess: Dieser Band nennt theoretische und praktische Bezugspunkte, gibt konkrete Anregungen und bietet pragmatische Entscheidungshilfen für das erste Unterrichten.**

»Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht« bietet Lehramtsstudierenden und Berufsanfängern Orientierungen und pragmatische Hilfen an. Die einzelnen Kapitel folgen konkreten Leitfragen:

- Beobachten - wie geht das?
  - Was muss ich über Didaktik wissen?
  - In welchen Schritten plane ich Unterricht?
  - Wie gehe ich mit Störungen um?
- Dabei werden theoretische und praktische Aspekte so miteinander verknüpft, dass Perspektiven für unterrichtliches Handeln entstehen. Schulpraktika sind ein wichtiges Element für die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Lehramtsstudiengängen. Zugleich regen sie Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion an. Professionelles Lehrerhandeln realisiert sich in einem permanenten Strom von Handlungsentscheidungen, für die ein geordnetes schulpädagogisches Wissen unverzichtbar ist: Denn nur wer das Ganze überschaut, kann das Einzelne kompetent beurteilen, entscheiden und bietet die Grundlage für reflexives Handeln in der Lehrtätigkeit.

## Ein Nordlicht in Frankfurt

Die Zentrale Studienberatung hat einen neuen Studienberater. Neben Michael Gerhard gibt es jetzt einen weiteren Ansprechpartner für alle Lehramtsinteressierten und -studierenden. Marco Blasczyk kommt aus Schleswig Holstein und hat in Frankfurt Politikwissenschaften studiert. In der Studienberatung ist er kein unbeschriebenes Blatt, da er dort bereits drei Jahre Erfahrung

als wissenschaftliche Hilfskraft ohne und später mit Abschluss sammeln konnte. Zu seinen Aufgaben gehören die Organisation der Schülerprojekte „Schnupperstage“ und „Infotage“. Bei allen Fragen rund ums Studium, insbesondere natürlich auch ums Lehramtsstudium, steht Ihnen Herr Blasczyk gerne mit Rat und Tat zur Seite.



Marco Blasczyk



## Schulverweis für Zigaretten

Kultusministerin Karin Wolff greift durch und schafft tabakfreie Zonen. Dies betrifft auch Lehramtsstudierende im Schulpraktikum.

**An allen hessischen Schulen gilt ein gesetzliches Rauchverbot. Wer dagegen verstößt, muss ab August 2005 mit Strafen rechnen.**

Wiesbaden · Dezember 2005  
 tuisministerin Karin Wolff (CDU) brachte viel wissenschaftlichen Sachverständigen mit in den Landtag, um die von ihr angestoßene Gesetzesänderung noch einmal zu begründen: Vom 1. Januar an darf in Hessens Schulen und auf Schulhöfen nicht mehr geraucht werden. Das Verbot trifft Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte, Schulsekretärinnen, Hausmeister, Besucher und Lieferanten. Alle "Raucherecken" müssen aufgelöst werden. Und bis zum Ende des Schuljahres sollen die Schulen mit Beratungslehrern und Drogenpräventions-Fachkräften Konzepte entwickeln, wie auch schwer takakabhängige Pädagogen bis spätestens 1. August in die Lage versetzt werden können, die Unterrichtszeit qualmfrei zu überstehen.

Dies gilt dann auch für Lehramtsstudierende, die im Rahmen der Schulpraktischen Studien im Herbst

2005 ihr Schulpraktikum absolvieren.

Viel Lob zollte Helmut Gohlke von der Deutschen Herzstiftung diesem Vorstoß. Das Verbot sei überfällig gewesen, Deutschland eines der letzten Länder, in denen Rauchen an Schulen noch gestattet sei. Die Folge: Fast die Hälfte der 18-Jährigen rauche hier - in Kalifornien, wo es seit langem Anti-Raucher-Programme an Schulen gebe, sind es nur noch acht Prozent, sagte der Professor. Je früher die Raucherkarriere beginne, desto dramatischer seien die Folgen, mahnte auch die Medizinerin Martina Poetschke-Langer vom Krebsforschungszentrum Heidelberg. Weil immer mehr Mädchen früh zur Kippe griffen, sei die Zahl der Lungenkrebsfälle bei jungen Frauen von 1990 bis 2000 um 60 Prozent gestiegen.

### Verführerische Raucherecken

Poetschke-Langer gab die Schuld einerseits der Tabakindustrie, die "den Zigarettenmarkt zu einem Kindermarkt gemacht" habe, aber auch dem Konzept der Raucherecken in

Schulen. Diese hätten eine "geradezu magische Anziehungskraft" auf junge Schülerinnen und Schüler, die täglich vorgelebt bekämen: "Da darf ich hin, wenn ich erst mal 16 bin."

Auch die Vorsitzende des Landeselternebeirates, Sibylle Goldacker, begrüßte das Verbot. Es seien aber noch viele Gespräche nötig, um zu verhindern, dass die Raucherecken nur auf Treffpunkte außerhalb der Schulgelände verlagert werden.

Die Kultusministerin will die Zeit bis zu den Sommerferien nutzen, um den Diskussionsprozess in den Schulen voranzutreiben. Erst danach sollen Sanktionen für Tabak-Sünder greifen: Für erappte Schüler ist ein abgestufter Strafen-Katalog geplant, der von der mündlichen Verwarnung, der Verpflichtung zu sozialen Diensten bis zum Schulverweis reicht.

### Andreas Hänssig

Büro für Schulpraktische Studien  
 Zentrum für Lehrerbildung und  
 Schul- und Unterrichtsforschung

### Impressum:

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

**Redaktion:** Andreas Hänssig und Michael Gerhard

**Auflage:** 2000 Stück

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

Michael Gerhard; Zentrale Studienberatung, Bockenheimer Landstr. 133

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

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

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

Beiträge bitte per Mail oder Diskette.

**Redaktionsschluss für L-news Nr. 25:**

**30. September 2005**

**Ausgabestellen für L-news:**

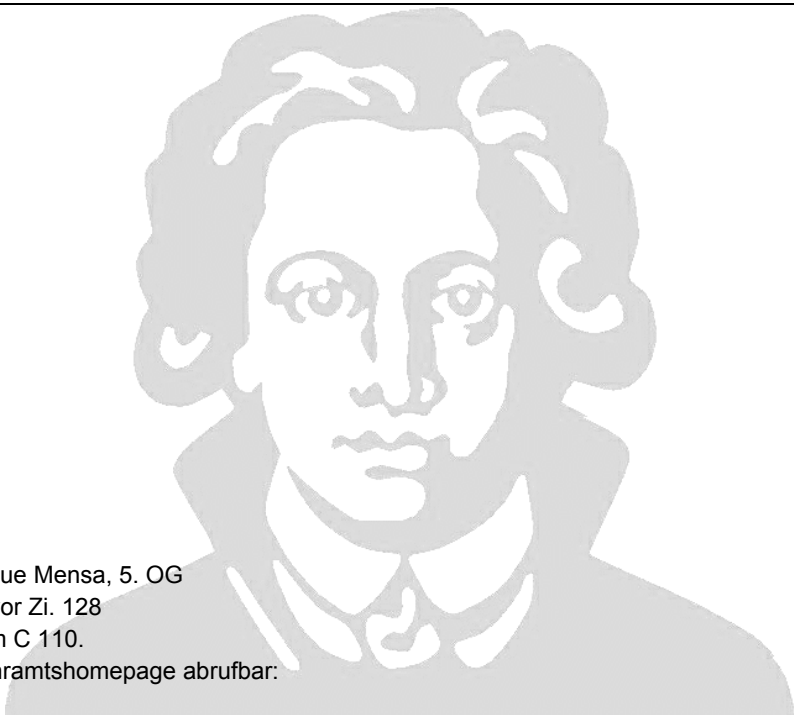
1. In der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5. OG

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

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

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

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





## Mailinglisten im Lehramtsbereich

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

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

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

Wer sich in die Mailinglisten eintragen oder austragen lassen will, schickt bitte eine Email an:

lehramtsliste@mlist.uni-frankfurt.de mit Angabe der **Lehramtsstufe** und dem Hinweis Mailingliste.

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

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

**Michael Gerhard**  
Zentrale Studienberatung

## Lehramtsnetzwerk

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

L-Netz-Fachschaft für Lehramtsstudierende

Studentenhaus auf dem Campus

Mertonstraße 26-28, Raum C110

60325 Frankfurt am Main

Tel.: 069/ 798-22098

**e-mail:** l-netz@em.uni-frankfurt.de

Studierendenhaus 1. Stock Raum C110

*Warten wir nur auf Dich!!!*

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

**Stefanie Forcher**

L-Netz



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

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

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

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

Prüfungs- und Studienordnungen nach dem neuen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) werden nach Erscheinen ebenfalls auf dieser Webseite abgelegt.

**Michael Gerhard**

Zentrale Studienberatung



# Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien im Herbst 2006

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)

Anmeldetermin:

Montag, 10. bis Dienstag, 18. Oktober 2005

täglich von 9.00 – 14.00 Uhr



**Wichtiger Hinweis: Der Anmeldetermin liegt vor dem Vorlesungsbeginn!**

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

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

**Internet:** <http://www.uni-frankfurt.de/org/nwe/zlf/sps/index.html>

**Wichtige Hinweise zur Anmeldung:** Die Meldetermine enthalten in der Regel Semesterempfehlungen im Studiengang. Bitte beachten Sie bei Studienaufnahme im Wintersemester 05/06 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. Die Anmeldung ist nur mit einer **gültigen Studienbescheinigung incl. Semesterzahl** und dem **Nachweis des Orientierungspraktikums** (nur Studienanfänger WS 05/06, Ausnahmen möglich) möglich!

Das RMV-AStA-Semesterticket wird nicht akzeptiert!

Sofern Sie persönlich während des Anmeldezeitraums verhindert sind, 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.

**Das Schulpraktikum wird voraussichtlich im September/Oktober 2006 (5 Wochen) stattfinden!**