

L-News

ZEITUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

02/12

SCHWERPUNKT: PRAXISERFAHRUNGEN

Einblicke von Studierenden,
DozentInnen, LehrerInnen,
MentorInnen,
Praktikumsleitern



IMPRESSUM

Herausgeber:
Goethe-Universität Frankfurt
Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung
Robert-Mayer-Str. 1 (HPF 153)
60054 Frankfurt am Main
Tel.: (069) 798-23282
Fax: (069) 798-23841
E-Mail: verwaltung_abl@em.uni-frankfurt.de
V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Udo Rauin

Redaktion: Rebecca Röhrich
Layout und Satz: Rebecca Weber
Tel.: (069) 798-25114
E-Mail: roehrich@em.uni-frankfurt.de

Druck:
Goethe-Universität Frankfurt
HRZ-Druckzentrum

Die L-News ist unentgeltlich. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers und der Redaktion wieder. Die L-News erscheint in der Regel zwei Mal pro Jahr, mit einer Auflage von 1300 Exemplaren. Für unverlangt eingesandte Artikel und Fotos wird keine Gewähr übernommen. Die Redaktion behält sich Kürzungen und Angleichungen an redaktionelle Standards vor.

Vorwort

„ZURÜCK IN DIE SCHULE“ SCHWERPUNKT: PRAXISERFAHRUNGEN

Liebe Leserin,
lieber Leser,

das Herbstpraktikum 2012 ist vorbei und im Frühjahr 2013 stehen, wie in jedem Jahr auf's Neue, wieder Schulpraktische Studien an. Für manche von Ihnen sind es die ersten praktischen Erfahrungen im Lehrerberuf, andere erleben es schon zum zweiten Mal, „zurück in die Schule“ zu müssen. Häufig ist es eine prägende Erfahrung, das erste Mal als Lehrkraft vor einer Schulklasse zu stehen.

Um möglichst viel Erfahrung aus dem Schulpraktikum mitzunehmen, sind ein sorgfältiges Vorbereiten und ein ausreichendes Informieren vor dem Schulpraktikum wesentliche Voraussetzungen. Dazu möchten wir in dieser Ausgabe der L-News mit interessanten und informativen Artikeln von MentorInnen, PraktikumsbetreuerInnen, LehrerInnen, DozentInnen und Studierenden beitragen.

Wir hoffen Sie, mit dem Blick auf die Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven, bei Ihren Vorbereitungen auf die Schulpraktischen Studien unterstützen zu können.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!



Prof. Dr. Udo Rauin
Geschäftsführender Direktor
ABL



Dr. Angela Gies
Geschäftsführerin
ABL



$b^2 = c^2 \cdot Q(t) = a_0 + a_1 t + a_2 t^2 + \dots + a_n t^n = c(t - z_1)(t - z_2) \dots$

$\frac{x}{a} + \frac{y}{b} + \frac{z}{c} = 1 \Leftrightarrow z = f(x, y) = c \cdot \left(1 - \frac{x}{a} - \frac{y}{b}\right)$

$x^2 + y^2 + z^2 = R^2 \Rightarrow z = \sqrt{R^2 - x^2 - y^2}$

$\frac{1}{8} V = \int_0^c \int_0^{\sqrt{R^2 - x^2}} \int_0^{\sqrt{R^2 - x^2 - y^2}} dz \cdot dy \cdot dx$

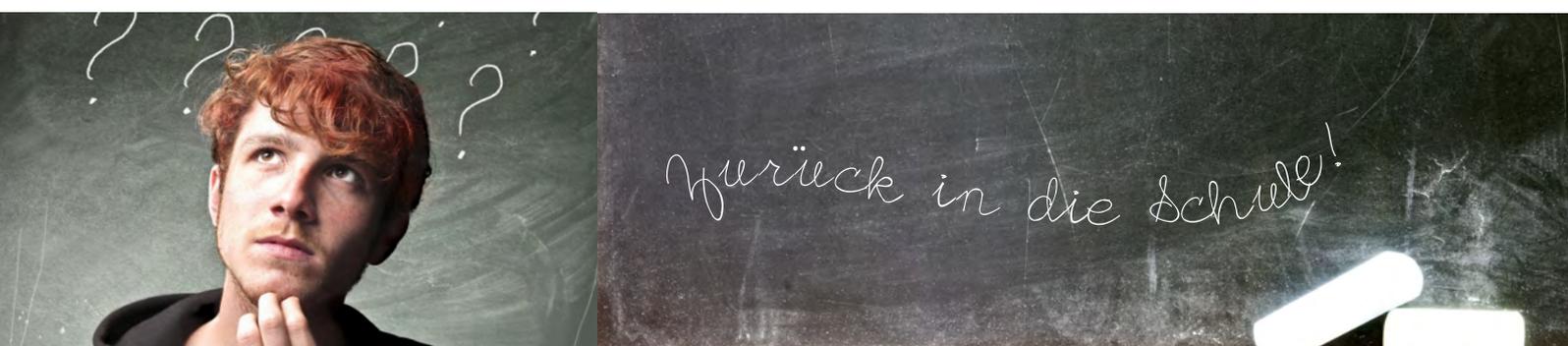
$V = \iint_A f(x, y) \cdot dA = \int_{x=0}^{x=a} \int_{y=0}^{y=b(1-\frac{x}{a})} c \cdot \left(1 - \frac{x}{a} - \frac{y}{b}\right) \cdot dy \cdot dx$

$\int_0^a \left[c \cdot \left(1 - \frac{x}{a}\right) \cdot y - \frac{c}{2b} y^2 \right]_{y=0}^{y=b(1-\frac{x}{a})} \cdot dx = \int_0^a \left[c \cdot \left(1 - \frac{x}{a}\right) \cdot b \left(1 - \frac{x}{a}\right) - \frac{bc}{2} \left(1 - \frac{x}{a}\right)^2 \right] \cdot dx$

$\int_0^a \left[bc \left(1 - \frac{x}{a}\right)^2 - \frac{bc}{2} \left(1 - \frac{x}{a}\right)^2 \right] \cdot dx = \frac{bc}{2} \int_0^a \left(1 - \frac{x}{a}\right)^2 \cdot dx = \frac{bc}{2} \left[\left(1 - \frac{x}{a}\right) - \frac{1}{3} \left(1 - \frac{x}{a}\right)^3 \right]_{x=0}^{x=a} = \frac{bc}{2} \left[1 - \frac{1}{3} \right] = \frac{2bc}{3}$

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
INHALTSVERZEICHNIS	5
SCHWERPUNKT	
Im Gespräch mit Prof. Dr. Schaarschmidt	6
„Fit für den Lehrerberuf?!“	8
Für mehr Weitsicht in der Lehramtsausbildung	10
Schulpraktische Studien im Wandel der Zeit	12
Zurück in die Schule — Ein Erfahrungsbericht	14
Das Schulpraktikum gemeinsam mit Mentoren sinnvoll organisieren	16
Schulpraktische Studien an der Paul-Hindemith-Schule.....	18
Referendarsausbildung.....	19
Unterrichtsversuche besprechen	
– Verschiedene Perspektiven aus der Praxis.....	20
Schulpraxis kontinuierlich gestalten und analysieren.....	22
VERMISCHTES	
Buchtipps	24
Teaching Australian Films bei minus 25 Grad Celsius.....	25
Spurensuche im Schülerlabor.....	26
Delegation aus Japan zu Besuch bei der ABL	29
Schulprojekt: SchülerInnen des Goethe-Gymnasiums arbeiten mit Interaktiven Whiteboards	30
ANMELDUNG ZU DEN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN	32



„Es handelt sich um kein Auswahlverfahren, sondern um ein Entwicklungsinstrument“

IM GESPRÄCH MIT PROF. DR. SCHAARSCHMIDT ÜBER DIE ANWENDUNG VON FIT-L

Sie gelten bei Lehrenden und Studierenden als besonders relevant im Rahmen des Lehramtsstudiums – die Schulpraktischen Studien (SPS). Gerade was die Eignung für den Lehrerberuf betrifft, stehen die SPS für den ersten richtigen „Praxis-Check“ auf dem Weg zum Beruf LehrerIn. Kein Wunder also, dass viele Studierende sich eine Menge von den Praktika an den Schulen erhoffen. Aber genauso wichtig wie die Erfahrungen vor Ort, sind die Selbstreflexion und das Feedback des Mentors oder Praktikumsbetreuers nach dem ersten Reinschnuppern in die zukünftigen Aufgaben. Dabei ist es gar nicht so einfach, sich selbst richtig einzuschätzen oder auch von seinem Mentor oder Betreuer richtig eingeschätzt zu werden.

Für diesen wichtigen Aspekt der SPS, gibt es unterschiedliche Selbsterkundungsverfahren, die helfen sollen, aus den Erfahrungen konstruktiv etwas für die weitere Ausbildung zur/zum LehrerIn mitzunehmen. Das Selbsterkundungsverfahren Fit für den Lehrerberuf (FIT-L) ist zunächst vor allem für Abiturienten konzipiert, die sich damit in Bezug auf die Eignung für den Lehrerberuf prüfen können. Mit der Ergänzung FIT-L (Praktikum) ist dieses Selbsteinschätzungsverfahren aber auch sehr gut für die Nachbearbeitung der SPS geeignet. Die Entwickler von FIT-L, Prof. Dr. Schaarschmidt und sein Co-Autor Dr. Andreas W. Fischer, haben mit diesem Verfahren eine Möglichkeit für Lehramtsstudierende geschaffen, auf der Grundlage der im Schulpraktikum gewonnenen Erfahrungen nochmals gründlich über ihre persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf nachzudenken und Anregungen für gezielte Entwicklungsbemühungen zu erhalten. Neben der Selbsteinschätzung der Studierenden ist auch eine Fremdeinschätzung durch Betreuungspersonen möglich. Was, neben einer Selbstreflexion, an einer Fremdeinschätzung sinnvoll ist und was einem die Benutzung von FIT-L (Praktikum) nach den SPS für das weitere Studium bringt, erfahren Sie im Interview mit Herrn Prof. Dr. Schaarschmidt:

An welcher Stelle des Studiums macht es ihrer Meinung nach Sinn, diesen Fragenbogen zur Selbsteinschätzung anzuwenden?

FIT-L (Praktikum) sollte unmittelbar nach Abschluss des ersten Schulpraktikums eingesetzt werden. Das Instrument ist genau für die Praktikumsnachbereitung gedacht. Es soll vor dem Hintergrund der im Praktikum gewonnenen Erfahrungen das nochmals gründlichere Nachdenken über die persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf ermöglichen und Anregungen für weitere Entwicklungsbemühungen geben.



Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt

Müssen angehende Lehrkräfte denn in all diesen Merkmalen eine Bestnote erreichen um Erfolg im Klassenzimmer zu haben?

Nein, das müssen sie nicht – und es geht nicht um Benotung oder andere Formen der Bewertung. Es geht vielmehr darum, durch gründliche Reflexion die Merkmale herauszuarbeiten, an denen man noch gezielter arbeiten sollte. Berufliche Eignung ist für uns nichts Statisches, sie ist auch (allerdings nicht unbegrenzt) entwickelbar. Der Test war dann erfolgreich, wenn man sich bei seiner Bearbeitung ernsthaft hinterfragt hat und aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen abgeleitet hat, die der persönlichen Weiterentwicklung dienen.

Wenn nun jemand der Auswertung nach eigentlich nicht für den Lehrerberuf geeignet ist, derjenige sich seiner Schwächen aber bewusst ist und an sich arbeiten möchte: Kann er Ihrer Meinung nach trotzdem Erfolg im Klassenzimmer haben?

Es gibt kein Urteil über Eignung-Nichteignung, es gibt nur die Rückmeldung, ob man sich in berufsrelevanten Merkmalen mehr oder weniger stark sieht. Ist Letzteres der Fall, sollte man an sich arbeiten. Wer diese Schlussfolgerung ernsthaft für sich zieht, hat schon mal gute Voraussetzungen für beruflichen Erfolg.

Wird die Selbsteinschätzung in irgendeiner Art und Weise begleitet? Sind Auswertungsgespräche zwischen Studierenden und Mentoren vorgesehen?

Ja, der Bogen enthält einen Selbsteinschätzungs- und einen Fremdeinschätzungsteil. Die Fremdeinschätzung ist von der

Mentorin/dem Mentor vorzunehmen. Damit wird dem Studierenden die Möglichkeit geboten, die Sicht auf seine Person durch die Perspektive eines Beobachters zu ergänzen, um sie ggf. bestätigt zu finden oder sie auch zu relativieren.

Wie werden Selbst und Fremdeinschätzung in Beziehung miteinander gesetzt?

Beide Einschätzungen werden unabhängig voneinander vorgenommen, dann aber in der Ergebnisdarstellung (in Form eines Profilvergleiches) zusammengeführt. Das Ergebnis bildet die Grundlage für ein gemeinsames Auswertungsgespräch von Studierenden und Mentor. Hier ist zu erörtern, wo Übereinstimmungen und wo Differenzen bestehen und was daraus abzuleiten ist. Die Initiative sollte in diesem Gespräch bei der/dem Studierenden liegen. Das gilt vor allem auch für die abzuleitenden Konsequenzen.

Was sagen Sie Studierenden, die der Situation, diesen Bogen auszufüllen, mit Angst und Kritik begegnen?

Wenn es hier Ängste gibt, dann wurde der Sinn des Bogens noch nicht wirklich verstanden. Es handelt sich um kein Auswahlverfahren, sondern um ein Entwicklungsinstrument. Die Bearbeitung und Auswertung des Bogens sollte als Unterstützung für selbstgestaltete Entwicklung und nicht als Bedrohung begriffen werden.

Gibt es Ihrer Meinung nach eine Kategorie, die besonders wichtig und ausschlaggebend für die Eignung zum Lehrer ist, wie z. B. psychische Stabilität?

Entscheidend ist sicher der Verhaltensbereich, den man mit sozial-kommunikativer Kompetenz beschreiben kann. Der Erfolg im Lehrerberuf hängt in ganz besonderem Maße von gelingender Beziehungsgestaltung ab. Deshalb sind in diesem Bereich deutlichere Stärken gefordert. Dazu zählen einerseits prosoziale Einstellung, soziale Sensibilität und Rücksichtnahme, andererseits die Fähigkeit und Bereitschaft zur Durchsetzung und Selbstbehauptung. Im Weiteren ist natürlich auch die psychische Stabilität gefragt. Und schließlich sind bestimmte motivationale Voraussetzungen unverzichtbar: eine aktive, auf Mitgestaltung und Veränderung ausgerichtete Lebenseinstellung und eine Grundhaltung gegenüber dem Beruf, die alles andere als bloße „Joborientierung“ bedeutet, die vielmehr durch Freude an der Arbeit mit jungen Menschen, Motivierungs- und Begeisterungsfähigkeit gekennzeichnet ist. Und in all den genannten Merkmalen gibt es auch Lern- und Veränderungsmöglichkeiten.

Inwiefern unterscheidet sich Fit-L von anderen Selbsterkundungsverfahren zum Lehramt? Was ist das Besondere an Fit-L?

Wie zuvor erwähnt, geht es uns um ein Entwicklungsinstrument. Aus diesem Grunde orientieren sich die Einschätzungen an (eher veränderbaren) berufsrelevanten Verhaltensmerkmalen und nicht an situationsabgehobenen, übergreifenden und stärker verfestigten Persönlichkeitsmerkmalen. Nach der Bearbeitung werden entwicklungsförderliche Hinweise gegeben. Vor allem aber gibt es ein Trainingsangebot, das an der Struktur des Instruments ansetzt und von dem Studierende Gebrauch machen können, die für sich weiteren Entwicklungsbedarf ausgemacht haben. Die enge Verzahnung von Diagnostik und Intervention macht also die Spezifik unseres Vorgehens aus. Deshalb ist uns daran gelegen, dass interessierte Universitäten den Bogen im Kontext mit dem Trainingsprogramm einsetzen.

Wie sind die Reaktionen seitens der Studierenden auf FIT-L? Theoretisch und auch praktisch könnte man der Kritik ja auch aus dem Weg gehen und sich selbst in allen Kategorien sehr gut bewerten...

Das Spektrum der Reaktionen reicht von großer Zustimmung bis hin zu totaler Ablehnung. Wenn wir uns die Beweggründe für ablehnende Reaktionen genauer anschauen, dann spielen immer mehr oder weniger ausgesprochene Ängste eine Rolle. Mal ist es die Befürchtung, es könnte sich doch um ein Bewertungs- und vielleicht sogar Selektionsinstrument handeln, mal ist es auch die Scheu davor, in den Spiegel zu schauen und sich dabei auch selbstkritisch zu hinterfragen; und manchmal ist es auch ein Gemisch aus all dem. Wenn man der Kritik in Form von unaufrichtiger Bewertung aus dem Weg geht, stellt sich die Frage: Was sollte es für einen Sinn haben, sich selbst etwas vorzumachen? Schließlich ist das Verfahren ja ausschließlich für die eigene Person bestimmt. Man würde dann auf das Nachdenken über sich verzichten und damit auch auf entwicklungsförderliche Anregungen. Und im Übrigen schadet der Selbstbetrug auch dem Selbstwerterleben.

Das Interview führte Rebecca Röhrich

KONTAKT:

Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt

E-Mail: Uwe.Schaarschmidt@coping.at

Weitere Informationen über die Gründe für eine gezielte Selbst- und Fremdeinschätzung speziell für Lehramtsstudierende sowie detailliertere Erläuterungen zum Aufbau des Selbst- und Fremdeinschätzungsbogens „Fit für den Lehrerberuf?“, erhalten Sie auf den folgenden Seiten.

„Fit für den Lehrerberuf?!“ — Ein Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung

JOHANNES APPEL & JETTE HORSTMAYER

Im Rahmen des Projekts „Starker Start ins Studium“, beschäftigen sich Johannes Appel und Jette Horstmeyer mit Selbsterkundungsverfahren für den Lehrerberuf sowie mit der Etablierung von Fremdbeurteilungsverfahren. Am Beispiel einer Version von FIT-L erklären sie, wie diese Verfahren funktionieren und aus welchem Grund es für Lehramtsstudierende gut ist, während des Studiums durch ein professionelles Feedback, seine Stärken und Schwächen kennenzulernen.

Während des Lehramtsstudiums stellen Praxiserfahrungen wertvolle Gelegenheiten dar, sich während der ansonsten wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsphase an der Universität mit der Realität des angestrebten Berufsfeldes auseinanderzusetzen. Um diese Erfahrungen für die eigene Entwicklung gezielt fruchtbar machen zu können, ist eine reflektierte und fundierte Aufbereitung der Erlebnisse aus Praxisphasen von zentraler Bedeutung. Die Relevanz eines Abgleichs von individuellen Eigenschaften und Merkmalen des Berufsfeldes im Rahmen solcher Anlässe wurde in der so genannten „Potsdamer Lehrerstudie“ von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt verdeutlicht und die daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden von der Arbeitsgruppe in die Konstruktion eines Selbst- und Fremdeinschätzungsinstruments überführt.

Ausgangspunkt der Studie war eine Analyse des Belastungsprofils des Lehrerberufs (ebd.). Im Vergleich zu zahlreichen anderen Berufsgruppen. Anhand einer umfangreichen Stichprobe – in zwei Studienstapen wurden 16.000 LehrerInnen, 2.500 Lehramtsstudierende und ReferendarInnen und 8.000 Vertreter anderer Berufe befragt – stellte sich ein für die Lehrerschaft nicht besonders wünschenswertes Bild dar: Demnach empfinden sich LehrerInnen als deutlich stärker psychisch belastet als die anderen untersuchten Berufsgruppen. Für die Lehrerbildung ist besonders die Tatsache interessant, dass die überproportionale Ausprägungen so genannter „Risikomuster“ des persönlichen belastungsspezifischen Verhaltens und Erlebens bereits unter Studierenden und ReferendarInnen festzustellen ist und sich diese Konstellation im Laufe der Berufsbiographie in der Regel sogar verschärft.

Um diesem Phänomen zu begegnen, schlugen Prof. Schaarschmidt und Mitarbeiter vor, bereits vor Beginn und in der Frühphase der Ausbildung einen gezielten Abgleich der individuellen Eigenschaften und Berufsmotive mit dem Anforderungsprofil des angestrebten Berufs zu fördern. Dazu wurde „Fit für den Lehrerberuf?!“ (FIT-L) entwickelt, das erlaubt, in Form eines Fragebogens Selbsteinschätzun-

gen zu berufsrelevanten Merkmalen abzugeben und die Ergebnisse mit Gruppen-Normwerten zu vergleichen. Dazu beurteilen die Nutzer sich selbst in 21 Merkmalen, die in vier übergeordnete Dimensionen gruppiert sind:

1. Psychische Stabilität (z. B. Erholungs- und Entspannungsfähigkeit, Stabilität bei emotionalen Belastungen)
2. Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit (z. B. Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Verantwortungsbereitschaft)
3. Soziale Kompetenz (z. B. Soziale Sensibilität, Sicherheit im öffentlichen Auftreten)
4. Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (z. B. Stimme, Fähigkeit zum rationellen Arbeiten)

Jedes der Merkmale wird durch drei Aussagen (sogenannte „Items“) repräsentiert, zu denen die Intensität der Zustimmung anzugeben ist (vgl. Abb. 1), sodass der Fragebogen insgesamt 63 Items umfasst. FIT-L ist sowohl in Papierform, als auch online verwendbar.* Neben den genannten Selbsteinschätzungen, die durch eine möglichst „ehrliche“ Bearbeitung die eigene Reflexion anstoßen sollen, wird ausdrücklich dazu aufgefordert, eine komplementäre Fremdeinschätzung durch eine dritte Person einzuholen. Damit wird die Möglichkeit gegeben, die eigene Wahrnehmung durch ein professionelles Urteil „von außen“ zu ergänzen oder ggf. zu korrigieren. Dabei ist FIT-L insofern vorteilhaft, als dass die enthaltenen Merkmale durch ihre Bezugnahme auf konkrete Handlungsbereiche eine relativ situationsnahe Beurteilung erlauben. So lässt sich ein Item wie „Es gelingt mir meistens gut, mit meiner Arbeit in der vorgegebenen Zeit klar zu kommen.“ (aus dem Bereich „Fähigkeit zum rationellen Arbeiten“) beispielsweise gut an Unterrichtsplanungen und –durchführungen festmachen und ein Item wie „Bei Streitgesprächen kann ich mich gut behaupten.“ (aus dem Bereich „Durchsetzungsfähigkeit in sozial-kommunikativen Situationen“) kann direkt auf Auseinandersetzungen mit SchülerInnen bezogen werden. Damit erhält das Feedback eine gewisse Fundierung und kann von dem Feedback-Nehmer relativ klar auf bestimmte Handlungsmuster bezogen werden. Mögliche Divergenzen in den Urteilen lassen sich dabei leicht anhand des personenspezifischen Profils in der abschließenden Ergebnisübersicht erkennen und gezielt in das Gespräch integrieren (vgl. Abb. 2).

Diese Abweichungen können dann vom Studierenden selbst aufgegriffen und gemeinsam mit der betreuenden Person thematisiert und zum Gegenstand des Reflexionsprozesses gemacht werden. Idealtypisch sollten als Ergebnis schließlich Entwicklungsempfehlungen für die weitere Ausbildung des Studierenden abgeleitet, d. h. konkrete Bereiche benannt

9. Flexibilität

In einer Schule läuft nicht immer alles nach Plan. Ständig ist mit unvorhergesehenen Ereignissen zu rechnen, plötzlich erforderliche Vertretungen sind zu übernehmen und oft stehen nicht die Arbeitsmittel zur Verfügung, die man eigentlich für den Unterricht benötigte. Gefragt sind demnach Flexibilität und Improvisationstalent.

Wie ist das bei Ihnen?

	...überhaupt nicht	...überwiegend nicht	...teils/teils	...überwiegend	...völlig
25. Auch auf unvorhergesehene Situationen kann ich mich gut einstellen.	<input type="checkbox"/>				
26. Ich bin eher darauf angewiesen, dass alles in vertrauten Bahnen läuft.	<input type="checkbox"/>				
27. An neue Bedingungen kann ich mich problemlos anpassen.	<input type="checkbox"/>				

Abbildung 1: Beispiel für einen Merkmalsbereich mit Items

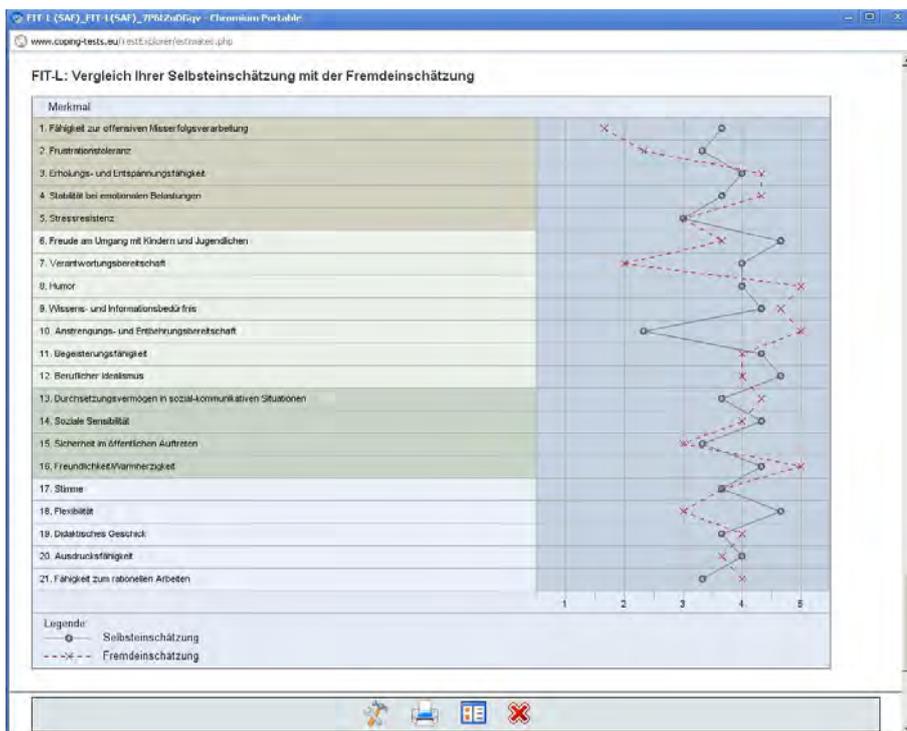


Abbildung 2: Beispiel für einen Auswertungsbogen mit Profil der Selbst- und Fremdeinschätzung**

werden, in denen Handlungsbedarf besteht. „Fit für den Lehrerberuf?!“ kann damit als wirksames Unterstützungsinstrument genutzt werden, um die Berufslaufbahn zu reflektieren und die eigene Entwicklung bewusst zu steuern. Unter dem von Prof. Schaarschmidt hervorgehobenen Aspekt beruflicher Belastungslagen bei werdenden LehrerInnen und deren möglichen Folgen (z. B. berufliche Unzufriedenheit, Krankheit usw.) kann

auf diesem Wege zudem schon früh ein Beitrag zur Prävention unerwünschter Entwicklungen aufgrund ungünstiger Merkmalkonstellationen geleistet werden.

Bestärkt durch die positiven Erfahrungen mit FIT-L haben Prof. Schaarschmidt und Co-Autor Dr. Andreas W. Fischer das Instrument weiterentwickelt. FIT-L (Praktikum) orientiert sich an den Erlebnissen und Erfahrungen im Schulpraktikum. Der Selbstbild-Fremdbild-Abgleich kann hier z. B. im Rahmen einer Abschlussbesprechung gegen Ende des Schulpraktikums erfolgen. In der gemeinsamen Auswertung mit der/dem PraktikumsbetreuerIn können nächste Schritte besprochen werden, die die Studierenden in ihrer Entwicklung unterstützen. Auf die Anwendung von FIT-L und FIT-L (Praktikum) wird Professor Schaarschmidt im Rahmen des Mentorentages der ABL im Februar 2013 näher eingehen.

LITERATUR

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer (S. 157–187). Weinheim: Beltz.

*) www.fit-fuer-den-lehrerberuf.de

***) www.coping-tests.eu

KONTAKT:

Johannes Appel
 E-Mail: appel@em.uni-frankfurt.de
 Jette Horstmeyer
 E-Mail: horstmeyer@em.uni-frankfurt.de

Für mehr Weitsicht in der Lehramtsausbildung

TOBIAS WINTER

Tobias Winter hat es geschafft! Nach abgeschlossenem Lehramtsstudium (Sport, Englisch, Geographie) und Referendariat, arbeitet er seit Februar 2012 an der Carl-Schurz-Schule in Frankfurt. Als Junglehrer sieht er sich in der Verantwortung, Vorschläge und Erfahrungen offen zu nennen, die zur Optimierung der Lehrerbildung beitragen. Denn hier sieht er definitiv noch Handlungsbedarf.

„Sie sind Lehrer? Das finde ich sehr gut!“, sagt der nette Optiker im Laden auf der Leipziger. „Das ist ein wichtiger Beruf, in dem man junge Menschen wirklich prägen kann.“ Ich entgegne etwas überrascht: „Ja, das stimmt!“ und denke mir, „Das hört man nicht alle Tage...“, während ich mich auf die immer kleiner werdenden Buchstaben konzentriere. „Und jetzt die letzte Reihe bitte.“ „M, nein N!“ Der Brillenfachmann nickt und geht gemächlich in den Nebenraum zu den Gläsern. Ich lehne mich zurück und spüre die geballte Müdigkeit, die der Lehreralltag mit sich bringt. Noch bevor ich mich versee, drifte ich ab... in eine Zeit ohne Sehschwäche und Mittagsschläfchen – damals, als alles anfing. Zu jener Zeit, das Abitur frisch in der Tasche, stand ich vor der Frage, was ich studieren sollte. Ein Studium, das war mir klar, ist eine gute Grundlage. Heute frage ich mich: „Warum wollte ich eigentlich Lehrer werden?“

Angefangen hat alles eher unspektakulär. Fest stand nur, Spaß soll der Beruf machen, abwechslungsreich soll er sein und Veränderungen bewirkend. So, war ich überzeugt, soll mein zukünftiger Beruf aussehen. Mit dieser Vorstellung fing ich mein Lehramtsstudium in Frankfurt mit den Fächern Sport und Englisch an. Heute, gut acht Jahre später, im ersten Jahr als Lehrer, kann ich sagen, dass sich meine Erwartungen in einen abwechslungsreichen Beruf erfüllt haben. Ich fühle mich angekommen und im richtigen Beruf.

Diese Einstellung war jedoch nicht immer so. Während der Zeit meines Studiums kämpfte ich mit Zweifeln und dem Gedanken: „Was soll ich bloß machen, wenn ich nach sechs Jahren Studium merke, dass der Lehreralltag mir überhaupt nicht gefällt?“ Diese Vorstellung war damals sehr präsent, so erinnere ich mich heute. Doch hat diese Ungewissheit weniger mit mangelndem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten,

als vielmehr mit der zu wenig auf die Praxis orientierten Struktur des Lehramtsstudiums zu tun.

Im Studium ist man sehr weit weg vom Alltag in der Schule – man diskutiert viel über Schule, lernt vertiefende Inhalte des Faches sowie wissenschaftlich zu arbeiten, was ohne Zweifel sehr wichtig ist, verhartet jedoch – und das ist für meine Ansprüche an ein praxisnahes Lehramtsstudium zu wenig – zu sehr auf der theoretischen Ebene. Abgesehen von den Schulpraktika, wird Schule eher theoretisch gedacht als praktisch angewendet. Eine gute Vorbereitung auf die Praxis findet nicht statt!



Tobias Winter

Man könnte annehmen, dies wäre gewollt, da man, um Lehrer zu werden, diesen unbeugsamen Idealismus benötigt, jedes Hindernis auf dem Weg zum Lehrersein zu überwinden. Doch im Referendariat kommt sehr oft die Erkenntnis: „Hätte ich bloß gewusst, dass Lehrersein so viel Stress ist, hätte ich das nie gemacht!“ Worte, von denen ich mir während des Studiums geschworen habe, wenn ich sie sagen werde, einen anderen Beruf zu wählen – „Auf keinen Fall einer der Lehrer werden, der ewig gefrustet und unzufrieden mit seinem Job ist!“, sage ich zu meiner Freundin. Doch jetzt höre ich, wie dieselbe Stimme leise zu mir spricht: „Man, sei mal ehrlich, das war anstrengend! Verdammte waren die laut, zum Glück hat das keiner gesehen!“ Ich bin in Gedanken zurück am Anfang meines Referendariats und frage mich: „War-

um kann man nicht während des Studiums schon an einer Schule Praxiserfahrungen sammeln? Sodass man langsam auf die Praxis vorbereitet wird. Zum Beispiel zwei Tage an der Schule und drei Tage an der Uni? Dann wäre das Referendariat auch nicht so stressig!“

Ich sitze im Lehrerzimmer und unterhalte mich mit meinem Referendarskollegen. „Ach, macht euch nicht zu verrückt“, höre ich einen älteren Kollegen sagen, „Referendariat war bei uns auch schon nicht einfach! Da muss man halt durch!“ „Das ist eine Art Initiationsritus“, merkt der sonst schweigende Kollege am Nachbartisch an. Wir nicken schweigend. „Aber warum kann man nicht schon während des Studiums mehr Praxiserfahrungen an der Schule sammeln? Davon





könnten doch die Schulen und die einzelnen Lehrer profitieren. Die Arbeit könnte verteilt werden und Synergien genutzt werden.“ Müde Gesichter der Kollegen; neue Ideen, so scheint mir, werden nach den radikalen Veränderungen der letzten Jahre, wie die Einführung von G8 und die sich daraus ergebende Entwicklung zur Ganztagschule, am besten gar nicht kommentiert oder ignoriert. Wer kann es den Kollegen auch übel nehmen, wenn sie mit Gelassenheit und müdem Lächeln reagieren, schließlich vergeht kein Tag in dem nicht in der Zeitung, oder wie zuletzt im ZDF*, verkündet wird, dass unsere Bildungspolitik am Ende ist. Gelassenheit scheint da das einzige Mittel.

Gelassenheit, so scheint mir, ist sowieso eine der wichtigsten Kompetenzen eines guten Lehrers, aber über solche Wahrheiten des Lehrerberufes spricht man im Referendariat selten – höchstens mit älteren Kollegen, selten mit Ausbildern. Offen über misslungene Stunden zu reden, könnte einem als Schwäche ausgelegt werden – und jegliche Schwäche zu zeigen, gilt es im Referendariat zu vermeiden. Schließlich will man ja direkt eine Anstellung und, um da hinzukommen, eine möglichst gute Note.

Nichtsdestotrotz und bestimmt auch gerade durch die Drucksituation, habe ich im Referendariat einiges gelernt, was mir im Lehreralldag überlebensnotwendig scheint: wie Rituale, Strukturiertheit und Routine vor der Klasse. Doch warum kann man als Lehramtsstudent nicht schon viel früher, während des Studiums, diese Kompetenzen an der Schule aufbauen? Vieles im Studium Gelernte scheint mir nutzlos, wenn es losgelöst von der Praxis gelernt wird, eine Verzahnung von Theorie und Praxis hingegen sinnvoll. Sinnvoll und hilfreich wäre es, jungen Lehramtsstudenten zu ermöglichen, frühzeitig Erfahrungen im Praxisalltag zu sammeln. Durch diese Verzahnung kann das Gelernte angewendet werden und jungen Studierenden wichtige Rückmel-

dung gegeben werden: ob ihre Studienwahl die richtige ist und mit ihren Vorstellungen von ihrem späteren Berufsalltag übereinstimmt. Durch das „An-die-Seite-stellen“ eines Lehrers an einer Schule können zudem Lehrer entlastet werden. Das würde ich mir wünschen, denn der Austausch zwischen Uni und Schule kann hierdurch verbessert werden und neue Ideen aus der Wissenschaft können in die Praxis übertragen werden. So sieht eine Lehrerausbildung mit Weitsicht aus.

Dass man mit gesundem Menschenverstand und Veränderungswillen etwas bewegen kann, erfahre ich aktuell an meiner jetzigen Schule, der Carl-Schurz Schule in Sachsenhausen. Der Stundentakt wurde auf 65 Minuten geändert, den Lehrern ein eigener Klassenraum zur Verfügung gestellt sowie die Pausenglocke abgeschafft. Dies wird von den Kollegen und Schülern sehr gut angenommen, da hierdurch der Schulalltag weniger hektisch ist, mehr Zeit für die Vertiefung von Unterrichtsinhalten zur Verfügung steht und die Schüler nicht so viele Materialien mitbringen müssen. All das ist möglich, wenn neue Ideen sinnvoll umgesetzt werden. Und so gebe ich mich hoffnungsfroh, dass sich auch in der Lehramtsausbildung der Mut zur Veränderung durchsetzen wird, damit neue Wege gegangen werden können. Ach ja, weil wir gerade von sinnvollen Veränderungen sprechen: Wenn ich noch einen Wunsch frei hätte, dann würde ich die Klassengrößen auf zwanzig Schüler begrenzen, damit die Lehrkraft mehr Zeit für einzelne Schüler hat und binnendifferenzierter Arbeiten kann.

„Halllloooooo, es ist Zeit zum Aufwachen!“ Zwei Augen starren mich an – der Mund des Optikers bewegt sich vor mir: „Ich hatte Sie ganz vergessen. Erst eben ist es mir aufgefallen, dass Sie ja noch da sitzen, so leise und ruhig. Sie sahen so zufrieden aus, versunken im Land der Träume. Hier ist sie!“ Und schon habe ich sie auf der Nase... meine neue Brille. Ich mustere mich im Spiegel – endlich wieder klare Sicht. „Danke!“, sage ich. „Ebenso! Und viel Spaß mit den neuen Gläsern.“

*) wie in der Sendung „Skandal Schule – Macht Lernen dumm?“ mit Richard David Precht, die am 2.09.1012 im ZDF gesendet wurde.

KONTAKT:

Tobias Winter

E-Mail: TobiasWinter@hotmail.de

Schulpraktische Studien im Wandel der Zeit — von der Meisterlehre zur reflexiven Lehrerbildung

ANDREAS HÄNSSIG

Andreas Hänssig ist seit fast zwanzig Jahren der Leiter des Büros für Schulpraktische Studien an der Goethe-Universität und somit ein Experte, was die SPS betrifft. Außerdem war er 2002 Mitglied der Expertengruppe „Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen“, die durch das Hessische Kultusministerium und das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst eingesetzt wurde. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Aktions- und Professionsforschung, eLearning und e-Portfolio in Schulpraktischen Studien. In seinem Artikel erläutert er Ihnen, wie die SPS zu dem wurden, was sie sind.

Schulpraktische Studien zählen, nach Aussage vieler Studierenden, zu ihren wichtigsten Erfahrungen im Lehramtsstudium. Arnold und Brückner (2010) fassen in ihrer Studie zusammen, dass die Studierenden von den Schulpraktischen Studien in erster Linie eine konkrete Vorbereitung auf ihren Beruf und die Gelegenheit, ihre Berufswahl zu hinterfragen, erwarten. Ein Aspekt, der von Studierenden im Schulpraktikum ebenfalls thematisiert wird, ist die Sorge vor der ersten Schulstunde im Praktikum. Dabei ist es egal, ob die Studierenden frisch von der Schule kommen oder als promovierte Quereinsteiger erstmals vor der Schulklasse stehen. Betrachtet man die Historie der Schulpraktika an der Goethe-Universität seit den 60er Jahren wird deutlich, dass sogar die Berufseignung eine große Rolle spielte.

„Der Bewerber muß weiterhin seine Eignung für den Beruf des Lehrers in einem vierwöchigen Stadtschulpraktikum und einem sechswöchigen Landschulpraktikum bewiesen haben“ (Stadt- und Landschulpraktika 1962: §3 Abs. 4).

Der Anfang

In Hessen wurde die Lehrerausbildung zuerst an zwei pädagogischen Instituten (Seeheim und Weilburg) durchgeführt. Der Wandel von der Meisterlehre zur universitären Lehrerbildung wurde in Frankfurt mit der Gründung einer Hochschule für Erziehung an der Universität Frankfurt 1962 begonnen. So wie heute auch, mussten die Studierenden zehn Praxiswochen in der Schule nachweisen. Während der Praktika wurden die Studierenden von einem Lehrer als Mentor und nach Möglichkeit von einem Praktikumsbeauftragten der Hochschule angeleitet. Mentoren und Praktikumsbeauftragte der Hochschule für Erziehung beurteilten die Eignung des Studenten und stellten Bescheinigungen über die beiden Praktika aus. (vgl. Stadt- und Landschulpraktika 1962).

Seit 1972 beteiligten sich an der Goethe-Universität alle lehre ausbildenden Fachbereiche an der Betreuung der Schulpraktika. Diese wurden durch „Rahmenrichtlinien für

die Schulpraktischen Studien (Schulpraktika)“ geregelt. Im Fokus stand seitdem die kritische Auseinandersetzung mit beobachteten Unterrichtsstunden und dem eigenen Unterricht der Studierenden. Die Studierenden mussten auch damals einen Praktikumsbericht erstellen, der dem „Darstellen, Ordnen und Verfügbar machen der Erfahrungen dienen“ (Rahmenrichtlinien 1973) sollte. Erstmals wurde der Begriff der Schulpraktischen Studien 1976 eingeführt, ohne dass eine eindeutige Definition vorlag. In der Rahmenvorgabe für Schulpraktika (1976) wurde mitgeteilt, dass Praktikanten keine Vertretungen in Klassen aus versicherungstechnischen Gründen selbständig und verantwortlich übernehmen durften. Diese Regelung ist bis heute gültig. Die Zielsetzungen der Schulpraktischen Studien unterstrichen ausdrücklich, dass sie Bestandteil des Studiums aller Lehramtsstudierenden sind. Zukünftige Lehrer sollten zu wissenschaftlich begründetem und pädagogisch verantwortlichem Handeln befähigt werden. Erreicht werden sollte dies, indem „Lehramtsstudenten durch intensiv betreute eigene Unterrichtsversuche Erfahrungen im Praxisfeld Schule gewinnen können“ (ebd.). In den Schulpraktischen Studien sollten die Studenten „... den Zusammenhang zwischen den Studieninhalten und ihrer Verwendung in den ihnen entsprechenden Berufsfeldern herstellen; unter wissenschaftlicher Anleitung Berufspraxis erkunden und diesen zum Gegenstand der Reflexion machen“ (ebd.).

Damit waren Ziele benannt, die in ähnlich lautenden Formulierungen auch heute noch in der aktuell gültigen Ordnung für Schulpraktische Studien (OSpS 2005) zu finden sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Betonung und Hervorhebung von Reflexion. Zeigte sich bereits in den 60er Jahren, dass eine strukturierte Reflexion über die Erlebnisse im Praktikum angestrebt wird, so wird die Reflexion nun noch stärker in den Mittelpunkt gerückt. Nicht nur ein Praktikumsbericht soll zur Reflexion anregen, vielmehr wird das gesamte Praktikum unter der Perspektive eines reflexiven Zugangs zum künftigen Berufsfeld durchgeführt.

Weiterentwicklung

1982 wurde die Ordnung für Schulpraktika in lehre ausbildenden Studiengängen umgesetzt. Nach wie vor wurden zwei fünfwochige Schulpraktika für die Lehramtsstudierenden an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien beibehalten. Für den Studiengang Lehramt an Sonderschulen wurden sogar drei Schulpraktika festgeschrieben. Die Planung und Durchführung der Schulpraktika lag, wie heute auch, in der Verantwortung der Universität. Die Praktikumsbeauftragten waren in der Regel Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter. Die betreuenden Lehrkräfte in der Schule

hießen von nun an Mentoren und Kontaktlehrer, die in der Zusammenarbeit mit der Universität in den Vorbereitungs- und Auswertungsveranstaltungen mitwirken sollten und dafür von der Universität Übungsaufträge erhielten. Die Praktikumsbeauftragten waren verpflichtet jeden Praktikanten mindestens zwei Mal während des Blockpraktikums zu besuchen und zu beraten. Am Ende des Praktikums sollte in einer abschließenden Besprechung mit dem Kontaktlehrer und dem beteiligten Studierenden die Tätigkeit der Praktikanten im Blockpraktikum reflektiert werden. Die damalige Gruppengröße betrug zwölf Studierende pro Gruppe.

Anpassung

1995 wurde die Verordnung über die erste Staatsprüfung für die Lehrämter geändert und im Zuge dessen wurden auch die Schulpraktika neu geregelt. Mit der Anpassung der Ordnung für Schulpraktische Studien 1998 und einem Beschluss von 1999 wurde die Reduktion der Schulpraktika im Studiengang Lehramt an Sonderschulen von drei auf zwei Praktika beschlossen und eine inhaltliche Ausdifferenzierung, die das erste grundwissenschaftliche Praktikum unter erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen und das zweite Praktikum unter fachdidaktischen Fragestellungen für alle Lehrämter festlegte, vorgenommen. Diese Regelung ist bis heute gültig.

Änderung und neue Ausrichtung

Zwischen 2002 und 2006 kam es, durch den starken Anstieg der Zahl der Lehramtsstudierenden (knapp 3000 Lehramtspraktikanten im Jahr) zu einem massiven Kapazitätsproblem bei den Schulpraktika. Die Entwicklung einer raschen Zunahme der Zahl von Lehramtsstudierenden bei gleichzeitigem Rückgang des Lehrangebots durch Professoren führte 2004 in Frankfurt zu einer erneuten Anpassung der Ordnung für Schulpraktische Studien. Die Dauer der Praktika wurde nicht geändert, jedoch wurden die inhaltlichen Ziel-

setzungen der Schulpraktischen Studien erweitert. Seitdem können zwei Organisationsformen der Schulpraktischen Studien angeboten werden. Die Durchführung eines forschungsbezogenen Schulpraktikums, was auf die bis dahin verpflichtenden Schulbesuche der Praktikumsbeauftragten der Universität verzichtete, erlaubte es, die Gruppengröße von 12-15 Studierenden auf 30 Personen zu erhöhen. „Die Schulpraktischen Studien werden im Sinn des Aufbaus eines wissenschaftlich fundierten, professionellen Lehrerwissens und -handelns mit zwei Schwerpunkten angeboten: als eher interventionsbezogene Übung, das heißt wissenschaftlich angeleitete und begleitete eigene Erprobung unterrichtlichen Handelns in der unmittelbaren Verantwortung universitärer Lehre bzw. als eher forschungsbezogene Beobachtung, Analyse und Reflexion von Schulbedingungen und Unterrichtsprozessen (einschließlich der Lernarrangements) auf der Basis von eigenen Schulhospitationen und in Verbindung mit der Erprobung eigenen unterrichtlichen Handelns“ (OSpS 2004). Somit war das forschungsbezogene Praktikum erfunden in dessen Mittelpunkt in den Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen die Analyse von Unterrichtssequenzen steht, die von den Studierenden in der Schule aufgenommen und transkribiert werden. Dieses Modell wird heute primär in den Grundwissenschaften angeboten, um Lehramtsstudierenden einen Einblick in wissenschaftliches Arbeiten zu ermöglichen, der einen reflexiven Blick auf das zukünftige Berufsfeld erlaubt. Daneben existieren nach wie vor die klassischen Schulpraktischen Studien, die eine enge Praxisbegegnung der Studierenden mit den Lehrkräften in der Schule und den Praktikumsbeauftragten der Goethe-Universität (zwei Schulbesuche) während des Praktikums vorsieht. Einen guten Überblick über die „Funktion und Wirkung der grundwissenschaftlichen Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität“ haben Doris Arnold und Manuela Brückner (2010) in dem Buch „Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien“ (Katharina Liebsch [Hrsg.], S.73-140) vorgelegt.

Ausführliche Informationen und Quellen zur Geschichte des Schulpraxisbezugs an der Goethe-Universität können Sie im selben Buch meinem Aufsatz mit dem Titel: „Viel Form und wenig Inhalt. Zur Geschichte der Reformen des Schulpraxisbezuges an der Goethe-Universität Frankfurt“ (S. 53-72) entnehmen.

KONTAKT:

Andreas Hänssig

E-Mail: Haenssig@em.uni-frankfurt.de



Zurück in die Schule — Ein Erfahrungsbericht

NILS BREVERN

Nils Brevern ist im fünften Semester und studiert an der Goethe-Universität in Frankfurt Lehramt an Gymnasien (L 3) mit den Schwerpunkten Politologie und Philosophie. Im Frühjahr hat er die ersten Schulpraktischen Studien hinter sich gebracht. Dabei hat er nicht nur festgestellt, dass es komisch ist, plötzlich „auf der anderen Seite“ des Klassenraums zu stehen, sondern er hat auch einiges über sich selbst gelernt. Für die L-News hat er sich nochmal an diese wichtige Erfahrung während des Lehramtstudiums erinnert und auch einige Tipps für die L-News-Leser auf Lager.

Erster Schultag, Montagmorgen. Wir, drei Studierende der ersten Schulpraktischen Studien (SPS) und drei Studierende der zweiten SPS, sitzen mit unserer gemeinsamen Mentorin in einem Klassenraum, reden über unsere Erwartungen und sie teilt jedem von uns eine Auflistung der Lehrer unserer Fächer aus. Für die Mentorin ist das eine mühsame Kleinarbeit, für die, meines Wissens, nicht viele Mentoren die Zeit finden. Nach einer Führung durch die Schule, dann später im Lehrerzimmer der erste Versuch sich zu organisieren: Wie muss dieser überdimensionale Stundenplan gelesen werden? Welcher Lehrer hat welche Abkürzung? Wie sehen die überhaupt aus? Jeder muss sich seinen Praktikumsalltag selbst organisieren – das kann schon stressig sein. Aber wäre es anders, käme ich mir nicht ernstgenommen vor. Also laufen sechs Praktikanten zwischen drei Zetteln und einem Bild hin und her, sprechen die falschen Lehrer an oder welche, die noch schnell die letzten Vorbereitungen für eine Klassenarbeit abschließen möchten und keine Zeit haben – nicht mal für 30 Sekunden.

Anhand der Empfehlung der Mentorin suche ich mir auf Gutglück vier Lehrer heraus, schaue, zu welchen Zeiten sie in meinen Fächern unterrichten, versuche dabei ein möglichst großes Spektrum an Stufen abzudecken, suche ihr Gesicht auf einem großen Gruppenfoto des gesamten Lehrkörpers und gucke dann, ob ich sie im Lehrerzimmer während der großen Pause entdecke. Meine Frage, ob ich ihrem Unterricht beiwohnen darf, wird durchgehend positiv beantwortet. Ich weiß aber von Kommilitonen, dass viele auf eine ablehnende Haltung seitens der Lehrer gestoßen sind und deshalb frustrierende Erfahrungen gemacht haben. Im Lauf

der sechs Wochen wechselte ich die Lehrer auch hin und wieder. Sei es aus Sympathiegründen oder weil ich bei ihnen aufgrund anstehender, abiturrelevanter Klausuren keine Unterrichtsstunde abhalten konnte.

Unterricht aus einer neuen Perspektive

Die für mich größte Überraschung ist sicher, dass man den größten Teil seines Praktikums schlicht nur dabei sitzt und beobachtet. Es fühlt sich ein bisschen merkwürdig an, als wäre man wieder selbst Schüler. Ein Gefühl, dass ich besonders bei der Beobachtung des Unterrichts in der Oberstufe nur schwer los wurde. Zu Beginn war der Drang sehr stark, mich wie die Schüler am Unterricht zu beteiligen oder auch Zettelchen zu schreiben und flüsternd unterrichtskritische Kommentare von mir zu geben. Da es den meisten meiner KommilitonInnen auch so ging, akzeptierte ich dieses merkwürdige Gefühl nach und nach.



Während der ersten SPS schaut man also vor allem zu, wie Unterricht funktioniert und wie die Lehrer mit den Schülern umgehen. Diese passive Rolle kann auch anstrengend sein. Des Öfteren hatte ich auch das Bedürfnis, den Lehrer im Anschluss an die Unterrichtsstunde zu kritisieren – aber ich habe es nie getan. Ich denke, es steht mir in meiner Rolle als Praktikant nicht zu, erfahrene und „fertige“ Lehrer zu belehren und ich muss nicht diejenigen nerven, die mir netterweise einen Einblick in ihren Arbeitsalltag gewähren.

Die größten Aufgaben sind natürlich die zu haltenden Unterrichtsstunden, aber diese werden durch zwei Dinge doch sehr erleichtert: Die Schüler sind zum einen für jede Abweichung vom normalen Unterrichtsgeschehen dankbar und deshalb auch aufmerksamer und zum anderen war

– zumindest bei mir – mindestens der eigentliche Lehrer ebenfalls mit im Raum. Wirklich alleine vor einer Klasse habe ich erst nach meinem Praktikum in den Vertretungsstunden gestanden. Da erst wurde mir der disziplinierende Effekt des Lehrers im Hintergrund bei den vorangegangenen beaufsichtigten Unterrichtsstunden voll bewusst. Nun musste ich die Schüler alleine dazu bringen aufzupassen.

Das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen.

Eine wichtige, aber keine leichte Sache.

Die Unterrichtsstunden, die man selbst abhält, sind dann

auch eigentlich das Wesentliche des ganzen Praktikums: Man merkt (oder sollte es merken), welche Stärken und Schwächen man selbst hat und bekommt zusätzlich eine, in meinem Fall ausführliche, schonungslose und damit sehr hilfreiche Rückmeldung. Damit sollte man umgehen können und so mancher hat in diesen Wochen für sich erkannt, dass er nicht als Lehrer arbeiten möchte. Für die meisten, mich eingeschlossen, waren diese Wochen jedoch ein zusätzlicher Motivationsschub und eine nützliche Handreichung, mit welchen Themen ich mich in den kommenden Semestern beschäftigen muss, wenn ich die gemachten Fehler in Zukunft vermeiden möchte.

Noch ein Tipp zum Abschluss: Nutzt die Freistunden und freien Nachmittage, um bereits am Praktikumsbericht zu arbeiten.

Der muss zwar erst zum Ende der Nachbereitung im folgenden Semester abgegeben werden, aber sechs Monate später ist es oft schwierig zu rekonstruieren, wie die gehaltenen Unterrichtsstunden im Detail waren. Und der Bericht ist am Ende das Einzige, was bewertet wird.

Ein letzter Satz zu den Vor- und Nachbereitungsseminaren: Ich habe diese als sehr hilfreich empfunden und dafür möchte ich meinem Tutor, Herrn Dr. Casagrande nochmals herzlich danken!

KONTAKT:

Nils Brevern

E-Mail: Nils.Brevern@stud.uni-frankfurt.de

„Frag Frau Hennen!“

Ja, dafür bin ich da!

Seit nunmehr zwei Jahren berate ich für die ABL (Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung) Studierende im Lehramtsstudium an der Goethe-Universität zu allen Fragen rund um ihr Studium und versuche, immer ein offenes Ohr auch für Ängste und Nöte zu haben. „Frag Frau Hennen!“ Vielleicht haben auch Sie diesen Satz schon von andere Beratungsstellen oder Kommilitonen gehört? – Mich würde es jedenfalls freuen. Natürlich führt das aber auch mal zu vollen Sprechstunden, gerade zum Studienstart müssen Sie leider etwas Geduld mitbringen.

Ab der nächsten Ausgabe unserer L-News berichte ich über den Alltag in der Studienberatung. Da geht es mal um die häufigsten Fragen, mal um die kuriosesten Gerüchte und immer wieder auch um wichtige Tipps und Hinweise.

Natürlich bin ich auch persönlich weiterhin für Sie da! Nun, nach Semesterstart, findet die Sprechstunde wieder regulär statt:



Sprechstunde:

Mo 14:00 bis 15:30 Uhr

Mi 10:00 bis 11:30 Uhr

Do 12:00 bis 13:30 Uhr

Telefonsprechstunde:

Mo + Di 10:00 bis 12:00 Uhr

Das Schulpraktikum gemeinsam mit Mentoren sinnvoll organisieren

CHRISTIANE SCHAD

Christiane Schad unterrichtet seit 1988 an der Wöhlerschule in Frankfurt die Fächer Englisch und evangelische Theologie. Seit fünf Jahren ist sie dort zuständig für die Betreuung der Studierenden während ihrer Schulpraktika. Mit Hilfe von Rückmeldungen seitens der PraktikantInnen und ihrer KollegInnen, hat sie ein Konzept für einen organisatorisch sinnvollen Rahmen für den Ablauf der SPS entwickelt. Für die L-News hat sie die wichtigsten Tipps zusammen gestellt:

Zweimal im Jahr kommen Studierende an die Schulen, um ein Praktikum zu absolvieren. Für viele PraktikantInnen sind die ersten Tage mit vielen Fragen und Unsicherheiten verbunden. Meistens treffen sie auf ein Kollegium, das bereits mit den alltäglichen Aufgaben genug zu tun und einen engen Zeitplan hat. Lehrpläne müssen eingehalten und Klassenarbeiten vorbereitet und geschrieben werden. Wie kann man auf der organisatorischen Ebene dazu beitragen, dass in dieser Situation nicht die Schwierigkeiten vorherrschen, sondern die Chancen zum Tragen kommen? Für die PraktikantInnen ist es wichtig, sich möglichst schnell zurechtzufinden. Für das Kollegium ist es wichtig, Reibungspunkte und unnötigen Zeitaufwand zu vermeiden. Ich betreue seit fünf Jahren die PraktikantInnen der Goethe-Universität an einem Frankfurter Gymnasium mit 1.500 SchülerInnen, 125 KollegInnen und einem großen Schulgelände mit 10 verschiedenen Unterrichtsgebäuden. Welche Aspekte, die ich im Folgenden beschreiben werde, sinnvoll für die eigene Arbeit sind, hängt von der Größe der Schule und dem Zeitbudget der MentorInnen ab.

Damit der erste „Schultag“ klappt

Einige Wochen vor Beginn des Praktikums werden die PraktikantInnen per Mail darüber informiert, wann sie wo am ersten Tag sein müssen und dass sie eine Einführung in die Schule bekommen werden. Auch das Kollegium wird vorab darüber informiert, wann das Praktikum beginnt und wie lange es dauert. Zum ersten Treffen bringen die PraktikantInnen ein Passbild mit, das im Lehrerzimmer mit den dazugehörigen Fächern ausgehängt wird. Das hilft den Kollegen, zu überblicken, wer die neuen Gesichter im Lehrerzimmer sind. Außerdem können sie gezielt Studierende mit ihren Fächern ansprechen und zu Hospitationen einladen. Unserer Erfahrung nach, wird das von den PraktikantInnen als sehr entlastend empfunden.

Am ersten Treffen bekommen die PraktikantInnen eine Liste mit den Namen und Unterrichtsfächern der Kollegen und einen Raumplan der Schule. Für die ersten beiden Tage erstelle ich einen Hospitationsplan, bei dem sie verschiede-

ne Jahrgangsstufen sehen oder eine Klasse bei verschiedenen Lehrern oder ein Fach in verschiedenen Klassen einer Jahrgangsstufe begleiten.

Wo sollen die Praktikantinnen und Praktikanten sitzen?

Es ist sinnvoll, den Studierenden einen eigenen Tisch zur Verfügung zu stellen. Dadurch kommen keine offiziellen oder inoffiziellen Sitzordnungen im Lehrerzimmer durcheinander und die Studierenden haben einen Ort, um sich zu treffen und auszutauschen – ein sehr wichtiger Aspekt während des Praktikums.



Christiane Schad

ne Jahrgangsstufen sehen oder eine Klasse bei verschiedenen Lehrern oder ein Fach in verschiedenen Klassen einer Jahrgangsstufe begleiten.

Klare Absprachen können Konflikte im Schulpraktikum vermeiden

Außerdem informiere ich die Studierenden über die „ungeschriebenen“ Regeln: Wer darf sich wo Kaffee nehmen? Was passiert mit den dreckigen Tassen und was ist beim Benutzen der Computer zu beachten? Wo darf geraucht werden? Auf den ersten Blick alles Kleinigkeiten, die aber zu Reibereien führen können. Kollegen ärgern sich und den PraktikantInnen ist es unangenehm, sich „falsch“ zu verhalten.

Aus den gleichen Gründen hat es sich bewährt, den Studierenden am ersten Tag eine schriftliche Zusammenstellung der Erwartungen zu geben, die wir als Schule an sie haben. Wie zum Beispiel: „Seien sie pünktlich. Geben Sie Bescheid, wenn sie krank sind. Fragen Sie genau nach, wo Sie sich mit dem Kollegen treffen, bei dem Sie hospitieren oder Unterricht halten“. Denn es ist lästig, wenn die Lehrerin oder der Lehrer in einem eng getakteten Unterrichtstag im Lehrerzimmer auf die/den PraktikantIn wartet, während diese/r jedoch bereits vor dem Klassenzimmer steht. Ein anderes Beispiel wäre, wenn die Lehrperson davon ausgeht, dass die/der PraktikantIn den Unterricht halten wird und sie aber erst beim Aufschließen des Klassenzimmers erfährt, dass diese/r nicht kommt. Indem man lästige Situationen wie diese vermeidet, mindert man die Gefahr, dass die PraktikantInnen selbst als lästig empfunden werden. Dies ist auch im Sinne der Studierenden, die sich bewusst sind, dass sie für KollegInnen zusätzlichen Zeitaufwand bedeuten und befürchten zu stören.

Zeitmanagement

— Studierende überfordern sich mit anderen Aufgaben

All das kann zu einem gelingenden Praktikum beitragen,



Gruppenarbeit während des Mentorentags

muss es aber nicht. Einen entscheidenden Aspekt kann man damit nicht beeinflussen: welches Selbstverständnis und Engagement die Studierenden mitbringen. Es kommt immer wieder vor, dass versucht wird, das Praktikum mit sehr geringem Einsatz zu absolvieren. Es wird von vorneherein eingeplant, die zulässigen Fehltage auszuschöpfen oder es wird um jede Stunde Anwesenheit gefeilscht. Mir ist es in diesen Fällen sehr wichtig, den Studierenden zurückzumelden, dass ich von zukünftigen KollegInnen mehr Engagement und Verantwortungsbewusstsein erwarte. Wenn es für die PraktikantInnen vorhersehbar problematisch wird, die Bedingungen des Praktikums zu erfüllen, sollte das im Vorfeld angesprochen werden, um dann mit den MentorInnen und Praktikumsbeauftragten nach Lösungen zu suchen. Falls das nicht geschieht und die Studierenden nach einem geführten Gespräch keine Bemühungen zur Verbesserung zeigen, kann es sinnvoll sein, die Praktikumsbescheinigung nicht auszustellen, damit die Konsequenzen sichtbar werden.

Rollenwechsel als Chance begreifen

In den allermeisten Fällen gehen die Studierenden mit dem Schulpraktikum jedoch verantwortungsvoll um und sehen es als Chance, Erfahrungen im Unterrichten zu machen und ihre

Entscheidung für den Lehrerberuf zu überprüfen. Für die PraktikantInnen steht dabei meistens der Kontakt zu den SchülerInnen im Mittelpunkt, aber auch die Zwänge des Systems Schule spielen eine wichtige Rolle. Die Fragen, ob sie sich dort einordnen können und wie sich Anspruch und Realität miteinander in Einklang bringen lassen, werden immer wieder gestellt. Wenn die Rahmenbedingungen geklärt sind und es „rund“ läuft, können PraktikantInnen eine echte Bereicherung für den Schulalltag sein.

Die eigene

Lehrerinnenrolle hinterfragen

— eine Chance für MentorInnen?

Für mich ist es immer wieder interessant, eine „Außenperspektive“ auf meine Arbeit zu bekommen. Dinge, an die ich mich gewöhnt habe, die selbstverständlich sind, werden wieder thematisiert. Das kann die Enge der Räume, der Lärm in den Gängen oder der freundliche Umgangston im Lehrerzimmer sein. Es kann spannend sein, sich bei der Besprechung

von Stunden mal wieder bewusst damit auseinanderzusetzen, was für ein komplexer Prozess Unterrichten ist, dessen Gelingen nicht durchgängig planbar ist. Ich kann von den Studierenden Rückmeldungen zu meinen Lerngruppen bekommen oder habe die Gelegenheit, die Klassen zu beobachten, während die PraktikantInnen unterrichten: Eine willkommene Abwechslung im Unterrichtsalltag, für die sonst keine Zeit vorhanden ist oder kein Rahmen für ein kollegiales Feedback von schulischer Seite aus vorgesehen ist.

Seit einiger Zeit weise ich die Studierenden bereits zu Beginn des Praktikums darauf hin, dass sich das Kollegium über eine Geste des Dankes freuen würde, falls sie sich an der Schule wohl gefühlt haben. Es geht in dieser Zeit – wie immer – um Geben und Nehmen, Wohlwollen und Wertschätzung. Die Wirkung einer Packung Kekse oder eines Kuchens sollte dabei nicht unterschätzt werden.

KONTAKT:

Christiane Schad
Praktikumskoordinatorin
Wöhlerschule Frankfurt am Main
E-Mail: scd@woehlerschule.de

Schulpraktische Studien an der Paul-Hindemith-Schule: Ein Gewinn für beide Seiten

CHRISTOPH BAUMANN

Christoph Baumann ist Praktikumsverantwortlicher an der Paul-Hindemith-Schule in Frankfurt und erläutert Ihnen, warum während der Schulpraktischen Studien die richtige Abstimmung zwischen Universität und Praktikumsplatz sowohl ein Gewinn für die PraktikantInnen als auch für die Schule sein kann.

Die Praktikumsstermine im Frühjahr und Spätsommer sind ein fester Bestandteil im Jahresplan der Paul-Hindemith-Schule in Frankfurt/M. In der Regel nehmen wir sechs Studierende auf und betreuen sie. Obwohl es keine Anrechnungsstunden für die Betreuungstätigkeit mehr gibt, finden sich immer genügend Lehrkräfte, die bereit sind die Mentorentätigkeit zu übernehmen. Sie müssen einige Zeit zusätzlich für Vorgespräche, Vor- und Nachbereitung von Unterricht usw. aufbringen. Allerdings können die Lehramtsstudenten für immerhin fünf Wochen auch eine Hilfe und Unterstützung darstellen: So kann man mit ihnen die intensive Beobachtung oder/und Betreuung eines schwierigen Schülers vereinbaren. Sie können an der Vorbereitung und Durchführung von besonderen Unterrichtsprojekten als oft notwendige, zusätzliche Hilfs- und Betreuungskräfte mitwirken, z. B. beim Stationenlernen, bei Schülerexperimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht, der Betreuung von Kleingruppen bei Gruppenarbeit, bei Unterrichtsgängen usw.

Ganz wichtig ist auch, dass viele PraktikantInnen erstmals mit dem System der Integrierten Gesamtschule in Berührung kommen, was teilweise doch andere Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte stellt, als eine Schule des gegliederten Systems. Auch der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und die Auswirkung davon auf Unterricht und Schulleben ist für viele Studierende eine neue Erfahrung. Umso erfreulicher finden wir, dass die Anzahl der Praktikanten mit Migrationshintergrund ständig zunimmt. Da wir auch Referendare ausbilden und sich die Schule aufgrund der Altersstruktur des Kollegiums derzeit in einem weitreichenden Umbruchsprozess befindet, kann ein Praktikum auch der Vorbereitung auf eine Tätigkeit als LIV oder später als Lehrer an unserer Schule dienen.

Betreuung durch die Universität ist unverzichtbar

Erfolgreiche Praktika erfordern eine möglichst enge Abstimmung zwischen den beiden beteiligten Institutionen. Schulbesuche durch die universitären Betreuerinnen und Betreuer sind unerlässlich, um vor Ort Absprachen zu treffen und zu überprüfen, bei Problemen zu intervenieren sowie einen Eindruck von den Praktikumsbedingungen „vor Ort“ zu gewinnen.

Deshalb ist es eine Forderung unserer Schule an die Universität, schulpraktische Studien organisatorisch und inhaltlich vor- und nachzubereiten sowie fachkompetent zu begleiten. Diese professionelle Beratung muss durch DozentInnen der Hochschule erfolgen. Unbegleitete Praktika, wie sie teilweise im Rahmen des forschungsbezogenen Praktikums an der Goethe - Universität durchgeführt werden, halten wir weder für die PraktikantInnen noch für die Schule bzw. die MentorInnen für nutzbringend und effektiv. Deshalb finden diese an der Paul-Hindemith-Schule nicht statt.

Blockpraktikum oder semesterbegleitend?

Die Frage, ob Praktika besser „en block“ oder semesterbegleitend durchgeführt werden sollten, wurde bisher im Kollegium noch nicht diskutiert. Aus meiner Sicht als Praktikumsverantwortlicher hat beides Vor- und Nachteile: Die Blockpraktika erweisen sich gerade in den Ein-Stunden-Fächern oft als zu kurz im Hinblick auf Unterrichtsvorhaben. Hier wäre eine längere, gemeinsame Unterrichtsarbeit sicherlich für beide Seiten fruchtbarer. Auch erfordern beispielsweise die Beobachtung der Entwicklung von Schülerverhalten bzw. Maßnahmen zur Verhaltensänderung von SchülerInnen oft längere Beobachtungszeiträume. Ein Problem bei dem Praktikumsblock im Frühjahr ist auch das meist gleichzeitig stattfindende Betriebspraktikum der achten und neunten Klassen, die dann in dieser Zeit drei Wochen nicht da sind. Diese Argumente sprächen für ein semesterbegleitendes – oder besser noch – schuljahresbegleitendes Praktikum. Nachteil beim nur semesterbegleitenden Praktikum ist die Aufteilung des Schuljahres, die gerade in der Zeit des Sommersemesters oft nicht mit den Zeiten der Hochschule zu synchronisieren sein dürfte. Die fünf Wochen Blockpraktikum am Stück bieten ein intensiveres Erleben der Schullerlichkeit mit allen ihren Facetten auch über Unterricht hinaus. Da in dieser Zeit in der Regel keine weiteren universitären Veranstaltungen stattfinden, können sich die Studierenden ganz auf diese Intensivphase konzentrieren.

Mein Fazit:

Am besten wäre beides: Ein Blockpraktikum und ein schuljahres- oder schulhalbjahres- begleitendes Praktikum, da auf diese Weise jeweils unterschiedliche Erfahrungsfelder abgedeckt werden könnten.

KONTAKT:

Christoph Baumann
Stufenleiter 9/10 und Praktikumsverantwortlicher an der Paul-Hindemith-Schule
E-Mail: info@paul-hindemith-schule.de

Referendarsausbildung

MATTHEW GEORGE

Im Referendariat wird's ernst! Matthew George ist Schulleiter der Paul-Hindemith-Schule in Frankfurt und kennt sich nicht nur mit dem Referendariat in Deutschland bestens aus, sondern weiß auch von den Abläufen als „student teacher“ in seinem Heimatland Großbritannien zu berichten.

Im Englischen sagt man „Out of the frying pan and into the fire“ – die sogenannte Feuertaufe. Das habe ich als Referendar (student teacher) in meinem Heimatland England erlebt. Es gab keine „Schonfrist“, man stand geradewegs vor einer Klasse und musste unterrichten – natürlich mit ausreichender Unterstützung. Den schulischen Alltag zu bewältigen war die größte Herausforderung, den Unterricht vorzubereiten und zu halten die nächste.

Von Anfang an viel Praxiserfahrung zu sammeln ist wichtig, denn ich muss als Lehrer wissen, in welcher Verfassung meine Lerngruppen an verschiedenen Tagen zu verschiedenen Uhrzeiten sind: Ob ich meinen Unterricht am Montagvormittag in der ersten Stunde halte oder am Freitag in der letzten vor dem Wochenende, macht einen großen Unterschied. Ich muss einschätzen können, ob meine Lerngruppe nach einer regnerischen und windigen Pause in der Lage ist, mit der Arbeit zu beginnen und ich muss überblicken, ob ich meinen Unterricht langfristig planen kann.

All dies bedeutet eine Ausbildungsphase, in der man viel Zeit in der Schule verbringt. Dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) so früh wie möglich eigenverantwortlich unterrichten, halte ich für sehr wichtig. Allerdings ist eine intensive Unterstützung durch eine betreuende Lehrkraft unerlässlich. Leider ist diese Unterstützungsleistung für die betreuenden LehrerInnen im Moment häufig mit großem Zeitmangel gepaart, denn es gibt keine Entlastung für die MentorInnen. Dieser Zeitmangel ist für die Ausbildung der LiV am schädlichsten.

Nach einem halben Jahr müssen Referendare acht Stunden eigenständigen Unterricht pro Woche erteilen – mit je zwei bis drei Stunden Vorbereitungszeit. Dabei entsteht das Problem mangelnder Betreuung eher bei der ausbildenden Schule als beim Studienseminar, denn im schlimmsten Fall hilft den Referendaren an der Schule niemand. Referendare zu KollegInnen zu schicken, die sich keine Zeit für deren Ausbildung nehmen (können), ist natürlich keine gute Idee.

Meine Schule konnte in den letzten zwei Jahren drei Referendare übernehmen, die ihre Ausbildungszeit in der Schule verbracht haben. Dies sorgt für Kontinuität und hat auch



Die Paul-Hindemith-Schule ist eine integrierte Gesamt- und Ganztagschule in Frankfurt am Main. Aktuell besuchen sie 579 Schüler aus 59 Nationen. Deshalb gibt es eine Intensiv-Klasse mit dem Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“, um die Integration von Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen zu fördern.

dazu geführt, dass ein wichtiges Instrument der Unterrichtsentwicklung eingeführt wurde: die kollegiale Hospitation. Diese Form des Unterrichtsbesuches – für die LiV Normalität – ist für viele KollegInnen ungewohnt und mitunter auch mit Ängsten verbunden. Durch die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften, bestehend aus jungen und älteren KollegInnen, bauen wir eine Kultur der Kooperation, Offenheit und Transparenz auf. Langfristig geplant ist die Etablierung einer festen Hospitationsphase im Schuljahr, an der sich alle KollegInnen beteiligen.

Ein wichtiger Aspekt der heutigen Schulentwicklung ist die Qualifikation des Personals. Als Schulleiter ist man dafür verantwortlich, die Schule voranzubringen und durch eine gezielte Personalentwicklung kann man sehr viel erreichen – insbesondere im Hinblick auf die Qualität des Unterrichts. Es lohnt sich also für eine Schule, viel Zeit und Energie für die Ausbildung der LiV aufzuwenden, denn am Ende profitieren alle von dieser Investition.

KONTAKT:

Matthew George
Schulleiter der Paul-Hindemith-Schule
E-Mail: info@paul-hindemith-schule.de

Unterrichtsversuche besprechen

— Verschiedene Perspektiven aus der Praxis

MARTINA HEHN-OLDIGES

Martina Hehn-Oldiges kann auf langjährige Erfahrungen als Mentorin während der SPS zurückblicken. Seit 2009 ist sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Pädagogische Mitarbeiterin Praktikumsbeauftragte der Goethe-Universität. Außerdem hat sie eine Ausbildung in individualpsychologischer Beratung absolviert und erläutert für Sie, warum die Zufälligkeit der Beratung von Studierenden im Hinblick auf überfachliche Kompetenzen, wie u. a. Persönlichkeitsmerkmale, überwunden werden sollte.

In diesem Beitrag möchte ich auf die Notwendigkeit von professionellen Beratungsgesprächen mit Studierenden im Rahmen der Schulpraktischen Studien eingehen und anhand von Beispielen deren Möglichkeiten skizzieren. Dabei werde ich verschiedene Blickwinkel (bezogen auf meine berufliche Rolle als ehemalige Mentorin und Schulleiterin sowie derzeit als Praktikumsbeauftragte der Goethe-Universität) berücksichtigen.

Strategien der Gesprächsführung

Jede Person, die in einer bestimmten Rolle im Rahmen des Schulpraktikums mit Lehramtsstudierenden zusammentrifft, nutzt mehr oder weniger bewusst Strategien der Gesprächsführung, um diese auf dem Weg der Berufsfindung zu begleiten. Dies gilt im Besonderen für den Bereich der sogenannten überfachlichen Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale usw.). Einen motivierten Studierenden, der den Lehrerberuf ergreifen will darauf aufmerksam machen zu wollen oder zu müssen, dass bestimmte Haltungen, Verhaltensweisen o. Ä. für die zu erwerbenden berufsbezogenen Fähigkeiten förderlich oder hinderlich sein könnten, erfordert ein gleichermaßen sensibles wie professionelles Vorgehen. Für die beratende Person selbst ist es unerlässlich, über die Zufälligkeit von Rückmeldungen, die in der eigenen Persönlichkeit begründet liegen, zu reflektieren. Aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der bereits genannten Rollen betrachtet, haben sich Beratungsgespräche, die geplant, strukturiert und professionell geführt wurden, bewährt. In Einzelfällen, in denen die Beratung nicht stattfinden konnte, zeigt sich das Dilemma der Verantwortlichkeit für den Ausbildungsprozess.

Theoriegeleitete Gesprächsführung

So konnte ich als Mentorin erleben, dass bei einem Studierenden während des Praktikums im Bereich der Sozialkompetenzen deutlich wurde, dass es ihm schwer fiel, Wertschätzung gegenüber den Schülern zu zeigen. Dies führte dazu, dass sein fachlich gut geplanter Unterricht nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte. In Zusammenarbeit

mit der für ihn zuständigen Praktikumsbeauftragten fand dann ein beratendes Gespräch statt. Dazu war es hilfreich, als Mentorin die Unterstützung der universitären Begleitung zu erhalten. Zum einen konnten zunächst unterschiedliche oder ähnliche Einschätzungen dargestellt und verglichen oder auch revidiert werden, zum anderen ein gemeinsames Ziel für das Gespräch mit dem Studierenden formuliert werden.

Das Gespräch wurde von uns professionell vorbereitet. Da wir beide jeweils im Rahmen unseres Studiums für das Lehramt an Förderschulen bereits Beratungskonzepte wie etwa die klientenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers oder die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn kennenlernen konnten und ich zudem eine Ausbildung in individualpsychologischer Beratung abgeschlossen hatte, nutzten wir diese Kenntnisse für die Gestaltung des Gesprächs. So gehörte zur Vorbereitung beispielsweise das Festlegen eines zeitlichen Rahmens von 45-60 Minuten, die Nutzung eines Raumes, der ein störungsfreies Gespräch ermöglicht sowie die Klärung der Moderation, die in diesem Fall die Praktikumsbeauftragte übernahm.

Ein Reflexionsbogen unterstützt die Kriterien bezogene Beratung

Ausgehend von bereits sichtbaren sozialen Fähigkeiten wurden die besonderen Anforderungen im schulischen Kontext als Fragestellungen mit dem Studierenden diskutiert. Durch die eigenständige Beantwortung gelang es dem Studierenden, erste Einsichten zu erlangen, die er zuvor in seiner Selbsteinschätzung als „autonomes“ Wesen nicht zulassen konnte. In Zusammenarbeit der Institutionen Schule und Universität, auf der Grundlage der gemeinsamen Verantwortung auch die Reflexion von Sozialkompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale einzubeziehen, hat sich hier bewährt. Der Studierende wurde mit „Handwerkszeug“ versehen, die ihn zum Akteur seines Reflexionsprozesses werden ließen und die von ihm befürchtete Bewertung („Die halten mich wohl für unfähig.“) stellte sich dadurch nicht ein. So konnte er sich über einen von uns erstellten Reflexionsbogen selbst thematisch orientieren und eigene Kriterien entwickeln. Bearbeitet wurden allgemeine Fragen, z. B. welche Faktoren für das Gelingen von Unterricht zusammenwirken oder



Martina Hehn-Oldiges

mit welchen Kriterien Unterricht reflektiert werden könnte. Daran schlossen sich Fragen zur Selbstwahrnehmung an: Welche meiner Unterrichtssituationen gelingen? Wodurch habe ich möglicherweise die Schüler erreichen können? Wie gehe ich mit Misserfolg um? Welche Unterstützersysteme kann/will ich nutzen? Gleichzeitig waren wir als Beratende durch diese Vorgehensweise geschützt vor unseren persönlichen Wertungen und konnten den Studierenden somit zur Selbsttätigkeit anregen.

Als Schulleiterin musste ich einer Studierenden rückmelden, dass die Anforderungen für das Bestehen des Praktikums von ihr, bis zum Zeitpunkt eines beratenden Gesprächs mit der Mentorin nach der Hälfte der Zeit, noch nicht erfüllt worden waren. Auch hier wurde das Gespräch mit der Mentorin gemeinsam vorbereitet. Beobachtungen und Erfahrungen aus der gemeinsamen Unterrichtspraxis wurden durch die Brille der Metaebene von der zunächst sehr emotionalen Sicht der Mentorin auf Sachlichkeit überprüft und ebenfalls Zielsetzungen für das Gespräch formuliert. Der Mentorin gelang es dadurch, ihre Gefühle wahrzunehmen und zu reflektieren. Die Strukturierung des Gesprächs half, auf der Sachebene zu bleiben und wie im ersten Beispiel durch gezielte Fragestellungen die Studierende zur Beurteilerin ihrer bisherigen Leistungen zu befähigen.

Zur Notwendigkeit von Kriterien

In meiner derzeitigen Rolle als Praktikumsbeauftragte an der Goethe-Universität Frankfurt bin ich erneut mit der Zufälligkeit von Beratungsprozessen durch die an der praktischen Ausbildung beteiligten Personen konfrontiert. Im überwiegenden Teil der Begleitung gelingt erfreulicherweise die gemeinsame Beratung mit Mentoren. Ein Beispiel des Nichtgelingens soll jedoch die gemeinsame Verantwortlichkeit der an der Ausbildung Beteiligten noch einmal unterstreichen. So fiel mir in der vorbereitenden Veranstaltung eine Studierende auf, die offensichtlich Probleme in der Planungskompetenz hatte. Während der Praxisphase besuchte ich Sie im Unterricht und der Eindruck bestätigte sich. Da

sie über eine hohe Empathie und eine gute Wahrnehmung für Gruppenprozesse verfügte, gelang es ihr trotz fachlicher Irritationen eine für die Schüler angenehme Unterrichtssituation herzustellen. Gleichzeitig half sie in der Schule in mehreren Klassen aus und wurde als „gute“ Mitarbeiterin bezeichnet. Der Versuch, ein gemeinsames beratendes Gespräch mit dem Mentor auf den Weg zu bringen, wurde mit dem Hinweis abgelehnt, die Studierende sei schon jetzt als Lehrerin einsetzbar. Wahrgenommen wurde das Gelingen der Gesamtsituation. Probleme in der fachlichen Strukturierung, der fehlende differenzierte Bezug zu den Lernvoraussetzungen und verwirrender Materialeinsatz wurden als nicht so wichtig erachtet. Mit dem Blick auf die zweite

Phase der Lehrerausbildung suchte ich nun das Gespräch mit der Studierenden alleine und meldete ihr die Problematik zurück. Da sie sich durch die Äußerungen des Mentors in ihrer derzeitigen Ausbildungsphase als kompetent wahrnahm, fiel es ihr zunächst schwer zu lernen, sich im fachlichen Bereich kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Erst im Zusammenhang mit dem Praktikumsbericht konnte dieser Schritt auf den Weg gebracht werden.

Fazit

Die genannten Beispiele sollten verdeutlichen, wie wichtig der gemeinsame Austausch über die zu erwerbenden verschiedenen Kompetenzen und eine sachliche Beratung in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte sind. Während wir vor einigen Jahren noch selbst unsere Beratungsprozesse strukturieren und Reflexionsfragen erstellen mussten, kann inzwischen auf gute Konzepte zur Nutzung für die Lehrerausbildung zurückgegriffen werden. Hier möchte ich insbesondere auf das Buch „Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch“ von Jörg Schlee, erschienen im Kohlhammer Verlag (3. Auflage 2012), hinweisen.



KONTAKT:

Martina Hehn-Oldiges

E-Mail: Hehn-Oldiges@em.uni-frankfurt.de

Schulpraxis kontinuierlich gestalten und analysieren — Ein ungewöhnliches Seminarkonzept

DR. ANDREA MIHM & DR. ROGER STADLER

Die zwei Lehramts-Quereinsteiger Andrea Mihm und Roger Stadler berichten von der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung, die neben einem Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminar, mit der Bewertung der einzelnen Leistungen durch ein Studienportfolio, zusätzlich für mehr (Selbst-)Bewusstsein bei den Studierenden sorgt.

Wir studieren als Quereinsteiger Lehramt an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und hatten das große Glück, eine, wie wir finden, herausragende zweisemestrige Lehrveranstaltung im Rahmen der Schulpraktischen Studien zu besuchen. Die Lehrveranstaltung umfasst ein Vorbereitungsseminar, ein Schulpraktikum und ein Nachbereitungsseminar. Sie beinhaltet zudem die Ausarbeitung eines Studienportfolios, auf dessen Grundlage die Bewertung der einzelnen Studienleistungen erfolgt.

Das Seminarkonzept fußt auf den Ideen und Vorgehensweisen der aus dem angelsächsischen Raum stammenden Aktionsforschung. Deren vorrangiges Ziel ist, nach John Elliott, die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern SELBST durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern. In diesem Sinne möchte das Seminar einen Beitrag zur Verbesserung des Unterrichtsgeschehens und einer zeitgemäßen Schulkultur im Allgemeinen leisten. Es baut eine Brücke zwischen theoretischen, pädagogischen Forderungen und deren praktischer Umsetzung. Es leitet dazu an, die eigene Unterrichtspraxis und Unterrichtserfahrung theoriegeleitet und wissensbasiert stets neu zu überprüfen.

Konkret bedeutete dies zunächst, eigenes Erfahrungswissen (tacit knowledge) aus der Schulzeit und der persönlichen Biographie zu aktivieren: Welche Unterrichtsformen und -einstiege haben wir selbst erlebt? Basierend darauf, sollten wir anschließend schriftlich Stellung nehmen zu der Frage, weshalb wir überhaupt beabsichtigen Lehrer zu werden. Mit diesem Artefakt und der folgenden Frage „Was schätze ich an einem guten Lehrer“ wurde uns, systematisch aufbauend, bewusst, dass mit dem Lehrerberuf spezifische Kompetenzen verknüpft sind. Unter Zuhilfenahme des Kompetenzkatalogs von Buchacher und Wimmer, sollten wir zwei spezifische Kompetenzen identifizieren, an denen wir im weiteren Verlauf der Veranstaltung konkret arbeiten wollten.

Damit waren persönliche Ausgangspunkte für einen eigenen konkreten Forschungsprozess im Rahmen der Aktions-

forschung (s. o.) identifiziert. Was sind die charakteristischen Merkmale von Aktionsforschung? Sie setzt zunächst an schulischen Fragen der Praxis an. Dabei geht es am Anfang eher um ein situatives Verstehen und weniger um allgemeine Aspekte. Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung (also Aktion und Reflexion) werden immer wieder aufeinander bezogen. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt auf der Hand: Dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen. Es entstehen auf diese Weise Reflexions-Aktionskreisläufe, die zunehmend systematischer, reflexiver und auf einer besseren Informationsbasis erfolgen. Durch eine Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft, verbunden mit der Veröffentlichung der Ergebnisse, verbreitert sich nach Elliott kontinuierlich die Wissensbasis des Lehrerberufs.



In der Umsetzung sah dies wie folgt aus: Mit Hilfe eines klassischen Stundenverlaufsplans bereiteten wir mit dem Dozenten einen Seminareinstieg und später, im Rahmen des Praktikums, eine Unterrichtseinheit zu einem bestimmten Thema vor. Um das Prinzip der Aktionsforschung anzuwenden, analysierten wir nachfolgend nicht etwa die gesamte Sitzung, bzw. die gesamte Unterrichtseinheit in ihrem Verlauf. Vielmehr wählten wir einen spezifischen Aspekt aus, der hinsichtlich der persönlichen Entwicklungsziele (Kompetenzen) bedeutsam erschien. Anhand eines von Andreas Hänssig erweiterten Reflexionsstufenmodells, das als Ablaufplan für die gezielte Analyse beschrieben

werden kann, wurde dieser Ausschnitt reflektiert. Zentraler Punkt dieses Modells ist die Bewusstmachung eigenen Handelns, das dann theoriegeleitet beurteilt werden kann. Die Erkenntnisse daraus wurden einem erneuten Unterrichtsversuch zugeführt und fruchtbar gemacht.



Darüber hinaus dokumentierten und sammelten wir die Reflexionen auf einer speziellen eLearning Lernplattform (Mahara). Die Reflexionen standen den übrigen Seminarteilnehmern zur Verfügung und bildeten einen wesentlichen, sich erweiternden Grundstock für das Studienportfolio. Der eigene Lernprozess wurde damit ersichtlich und diente der Seminargruppe als Diskussionsgrundlage. Die allseits beschworene Komplexität von Schulunterricht wurde so eindrucksvoll diskursiv erfahrbar. Das besondere Seminarkonzept trägt darüber hinaus dazu bei, Schritt zu halten in einer sich rasch verändernden Lern- und Lebenswelt der SchülerInnen. Es ist darauf ausgelegt, einer routinemäßigen Unterrichtsverrichtung entgegen zu wirken. Wie sich bei eigenen Unterrichtsversuchen zeigte, hat es uns in die Lage versetzt, den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden und diese adäquat in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Durch das aktive Durchlaufen des Schulpraktikums mit der dazugehörigen Vor- und Nachbereitungsveranstaltung, fühlen wir uns nunmehr bestens auf den zukünftigen Berufsalltag vorbereitet. Das Seminar hat über die Bewusstmachung von Unterrichtsprozessen und persönlichen Handlungsweisen unsere Eigenverantwortung und Reflexionskompetenz erheblich gestärkt.

Andreas Hänssigs Seminarkonzept berücksichtigt die konstruktivistische Lerntheorie. Es dient der Einübung einer für den Schulalltag mehr als nötigen Feedbackkultur, die transparent und nicht auf Defizite ausgerichtet ist. Der Dozent erreicht damit bei den Studierenden einen maximalen

Lern- und Motivationserfolg. Dass die Seminarstunden für uns stets ein neues intensives Lernerlebnis wurden und sich einzelne Sitzungen hervorragend in das Gesamtkonzept einpassten, stellte Herr Hänssig durch eine intensive persönliche Betreuung sicher, insbesondere während der Seminarvorbereitungsphase.

Wir sind der Meinung, dass wir durch den besonderen Aufbau der Lehrveranstaltung, hinsichtlich ihrer Inhalte und Umsetzungen, gezielt dazu angeleitet wurden, ein eigenes, bewusstes Lehrerbild zu entwickeln. Bezugnehmend auf neueste entwicklungs-, lernpsychologische, kommunikations- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden, haben wir gelernt, unser persönliches Lehrhandeln arbeitsbegleitend kontinuierlich zu reflektieren und dadurch dauerhaft und selbstaktiv zu verbessern. Die schriftlichen Ausarbeitungen aller Studierenden, die letztlich auch zur Grundlage der Bewertung des persönlichen Lernerfolgs im Seminar dienten, zeigten, wie hervorragend dieses Instrument auch in der Praxis des Schulunterrichts funktioniert. Wir wünschen uns, dass das beschriebene Seminarkonzept nicht nur einer kleinen Gruppe von Lehramtsstudierenden zugänglich ist, sondern zukünftig ein fester Bestandteil der Lehrerbildung wird – nicht nur an unserer Universität.

KONTAKT:

Dr. Andrea Mihm

Lehramt an Gymnasien (Kunst/Englisch)

E-Mail: andrea.mihm@web.de

Dr. Roger Stadler

Lehramt an Gymnasien (Biologie/Chemie)

E-Mail: roger.stadler@gmx.de

Buchtipps

VON ANDREAS HÄNSSIG, LEITER DES BÜROS FÜR SCHULPRAKTISCHE STUDIEN AN DER GOETHE-UNIVERSITÄT

Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Michael Felten und Elsbeth Stern. 2012. 160 S. Cornelsen Verlag. € 19,50



Ein gelungenes Buch, das den viel beschworenen Theorie-Praxis-Bezug für die Leser anschaulich und praxisbezogen an konkreten Fällen verdeutlicht. Einmal aus der Perspektive eines erfahrenen Lehrers und zum anderen aus der Sicht einer Bildungsforscherin – kann das klappen? Ja, es passt, denn die zentralen Themen, die Lehramtsstudierende und Berufseinsteiger in ihrer Schule beschäftigen, wie zum Beispiel Unterrichtsplanung und Lernklima, werden ausführlich behandelt. Sind Methodenwochen sinnvoll? Wurde genug motiviert? Umgang mit Fehlern, Umgang mit Störungen, die Autoren lassen kein brisantes Themenfeld aus. Am Ende des Buches gibt es eine Top Ten für lernwirksames Unterrichten. Dabei wird deutlich, dass u. a. die Lehrerpersönlichkeit, Fachwissen und der positive Zugang zur Lerngruppe wesentliche Faktoren für professionelles Handeln im Lehrerberuf sind und diese Kompetenzen im Studium und in der zweiten Ausbildungsphase erlernbar sind. Eine kontinuierliche Weiterbildung ist auch für erfahrene Lehrkräfte möglich, da die Texte ansprechend, kurz und prägnant formuliert sind.

Gute Lehrer müssen führen. Mit Schiedsrichterkarten für Ihren Unterricht. Günther Hoegg. 2012. 128 S. Beltz Verlag. € 19,95



Fragt man Lehramtsstudierende, ob sie sich bewusst sind, dass sie eine Leitungsfunktion anstreben, dann blickt man oft in erstaunte Gesichter. Das passt gar nicht in die Eigenwahrnehmung und erklärt vielleicht, warum Lehrkräfte u. a. Probleme mit Unterrichtsstörungen haben. Man kann Führung lernen, verspricht Hoegg – wenn man will. Dabei steht der Rollenwechsel der Lehrkräfte im Mittelpunkt des Buches. Will ich führen? Wer sich dieser Frage stellt, wird mit diesem Buch einen ausgezeichneten Begleiter erhalten. Wer nicht führen will, meint Hoegg, der wird geführt. Auf die Schule übersetzt bedeutet dies, dass der Lerngegenstand in den Hintergrund rückt, Störungen ihren freien Lauf nehmen und Lehrkräfte auf die Schüler schimpfen, weil es in der Klasse so unruhig ist – das muss nicht sein. Mit Schiedsrichterkarten sollen Disziplinstörungen im Unterricht reduziert werden. Dies ist nur einer von vielen Tipps, die in diesem Buch vorgestellt werden.

Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Marc Böhm. 2011. 224 S. Beltz Verlag. € 24,95



Das Buch beginnt mit fünf Interviews. Quereinsteiger kommen zu Wort, es werden die Praxisferne der Ausbildung, die fehlende Empathie der Ausbilder aber auch positive Erfahrungen geschildert. Ein Crashkurs schulpädagogischer Themen folgt, der die Bewältigung des Lehreralltags erleichtern soll. Die Auswahl der Themen lassen erahnen, dass Böhm helfen möchte, den Handlungsdruck nicht nur von Quereinsteigern, sondern von allen Berufseinsteigern zu reduzieren. Dass ein solches Buch gebraucht wird, ist kein gutes Zeugnis für die Bildungspolitik, die in Mangelfächern auf Quereinsteiger angewiesen ist. Wie sieht die Forschung die Entwicklung? Ein Interview mit einer Frankfurter Forscherin gibt interessante Einblicke in die Abwertung des Lehramtsstudiums durch die Möglichkeit als Quereinsteiger auch ohne Lehramtsstudium vor der Klasse unterrichten zu können. Unabhängig von diesen kritischen Aspekten hilft das Buch den alleingelassenen Personen, den Unterrichtsalltag leichter zu bewältigen. Ob dadurch professionelles Handeln im Sinne der Aktions- und Professionsforschung erreicht wird, wäre eine Untersuchung wert.

Teaching Australian Films bei minus 25 Grad Celsius

PATRICIA ARMBRUSTER, SABRINA JÄGER, PROF. DR. BRITTA VIEBROCK & DR. EVA WILDEN

Coming-of-Age ist ein Thema mit deutlichem Bezug auf die Lebenswelt von SchülerInnen im Englischunterricht. Australien gehört zu den klassischen und lehrplanrelevanten Inhalten des Englischunterrichts. Aus diesen beiden Aspekten ergibt sich ein spannendes Thema zur intensiven Auseinandersetzung während des Lehramtsstudiums. Deshalb boten Frau Prof. Dr. Viebrock, Professorin für Didaktik der englischen Sprache und Literatur und Frau Dr. Eva Wilden im Februar 2012 ein Blockseminar mit dem Thema „Teaching Australian Films“ in den Aplen an. Da wurde bei Minustemperaturen nicht nur von Australien geträumt, sondern es wurden auch neue Filme für den fremdsprachlichen Unterricht erschlossen.

Bei Temperaturen von bis zu minus 25 Grad Celsius denkt man nicht unbedingt an Australien. Und dennoch fanden sich bei diesen Temperaturen zwölf Lehramtsstudierende des Fachs Englisch vom 1. bis 5. Februar 2012 im Haus Bergkranz, dem Seminarhaus der Goethe-Universität in den Allgäuer Alpen, ein, um sich in einem intensiven Blockseminar unter der Leitung von Prof. Dr. Britta Viebrock und Dr. Eva Wilden mit dem Thema Teaching Australian Films im Englischunterricht zu beschäftigen.

Nach drei vorbereitenden Seminarsitzungen in Frankfurt zur allgemeinen Filmdidaktik und -theorie, lag der Schwerpunkt des Blockseminars in Riezlern auf der Arbeit mit drei Australischen Filmen für den kompetenzorientierten und auf die Entwicklung von Visual Literacy hinarbeitenden Englischunterricht: *The Rabbit Proof Fence* (2002), *Australian Rules* (2002) und *Yolngu Boy* (2001). Für ersteren wurde bereits publiziertes Unterrichtsmaterial kritisch erprobt und untersucht. In diesem Zusammenhang kamen auch verschiedene studentische Präsentationen zur Geschichte und aktuellen gesellschaftlichen Situation Australiens zum Tragen. Die beiden anderen Filme sind hingegen bisher für den fremdsprachlichen Englischunterricht noch nicht erschlossen. So war es die zentrale Aufgabe der Lehramtsstudierenden im Hauptstudium, die Filme auf ihr didaktisches Potenzial hin zu überprüfen sowie zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten Unterrichts-ideen und -materialien für den englischsprachigen Filmunterricht in Klasse 9 bis 13 zu entwickeln. Die gewählten Filme eignen sich insbesondere für den Fremdsprachenunterricht in diesen Jahrgangsstufen, da Protagonisten in der Adoleszenz verschiedene Aspekte aus der Lebenswelt von Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren thematisieren, wie etwa Initiationsriten oder das Heranwachsen in der Australischen Provinz. Darüber hinaus stehen in beiden Filmen männliche Protagonisten im Vordergrund und gerade im Film ‚Australian Rules‘ über den Australischen Football wird das Thema ‚Männlichkeit‘ explizit angesprochen. Insgesamt bergen die beiden

Filme somit das Potenzial für einen motivierenden, auf das Lernalter zugeschnittenen und auch genderspezifische Identitätsfindung thematisierenden Englischunterricht. Für die produktorientierte Arbeit zahlte sich die besondere Form des Blockseminars aus: Abends sahen alle gemeinsam den Film, an dem am nächsten Tag gearbeitet wurde. Im Gegensatz zu



gewöhnlichen Seminarverläufen ermöglichte diese intensive Arbeit in Klausur eine zeitnahe Auseinandersetzung mit den Filmen sowie gleiche Voraussetzungen für alle Teilnehmenden. Dadurch entstand nicht nur eine konstruktive und persönliche sondern vor allem ein besonders ertragreiche und konzentrierte Arbeitsatmosphäre, was sich an vielen bis in die Pausen und Nachtstunden fortdauernden Gesprächen über die Seminarinhalte zeigte. Die Studierenden schätzten in diesem Zusammenhang vor allem die Möglichkeit, sich aktiv und unter neuen Blickwinkeln mit dem fremdsprachlichen Medium Film auseinanderzusetzen sowie schüleraktive Methoden, wie silent viewing, freeze frame oder der Arbeit mit Filmplakaten praktisch ausprobieren und theoretisch reflektieren zu können.

Das Haus Bergkranz bot den idealen Rahmen für ein erfolgreiches und von der Vereinigung der Freunde und Förderer der Goethe-Universität gefördertes Seminar – bei guter Küche, bester technischer Ausstattung sowie dem stets hilfsbereiten Ehepaar Wüstner. Und inmitten einer idyllischen Schneelandschaft bei strahlendem Sonnenschein luden die Mittagspausen zu einer kurzen Skifahrt oder Wanderung ein, um sich anschließend erfrischt wieder dem Australischen Film zu widmen.

KONTAKT:

Prof. Dr. Britta Viebrock
E-Mail: viebrock@em.uni-frankfurt.de

Spurensuche im Schülerlabor — Lehramtsstudierende versetzen Schüler in die Rolle von Kriminalbiologen

MIRIAM EMDE, JENNY SITTEL, REBEKKA BERGMANN & VERENA RIPBERGER

Um die Lehramtsausbildung vermehrt mit Praxiselementen anzureichern, bietet die Didaktik der Biologie das Wahlpflichtseminar „Dem Täter auf der Spur“ an. Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, sich mit SchülerInnen unterschiedlicher Schulstufen auseinanderzusetzen. Die Themen sind eng mit der Lebenswelt der SchülerInnen verknüpft. So sind Unterhaltungssendungen wie ‚CSI-Miami‘, ‚Navi-CIS‘, oder ‚Tatort‘ häufig Bestandteil des Fernsehprogramms vieler SchülerInnen.

Im Rahmen dieser praxisorientierten Veranstaltungsreihe werden die SchülerInnen von Studierenden des Lehramts der Biologie betreut. Die SchülerInnen lernen verschiedene kriminalbiologische Arbeitstechniken und Vorgehensweisen kennen und erhalten einen Einblick in naturwissenschaftliche Arbeitsweisen. Am Ende des Schülerlabortages steht die Überführung des Täters. Dies gelingt anhand von Textilfasern, Fingerabdrücken und Phantombildern.

Schülerlabore sind didaktisch gestaltete außerschulische Lernorte, die in Universitäten oder Forschungseinrichtungen integriert sind. Dabei stehen vor allem die Förderung des eigenständigen Experimentierens und Forschens sowie das Sammeln von vielfältigen Lernerfahrungen in einer authentischen Lernumgebung im Mittelpunkt. Den SchülerInnen werden durch den persönlichen Kontakt mit Studierenden und DozentInnen Einblicke in naturwissenschaftliche Tätig-

keiten und Berufsfelder ermöglicht. So wird das Interesse der Jugendlichen an den Naturwissenschaften nachhaltig gefördert.

„Ich habe das Fach Biologie viel besser verstanden und es war spannend und dennoch lehrreich“ (Daniela, 14 Jahre)

Lernen im Kontext

— Motivation durch Handlungsorientierung

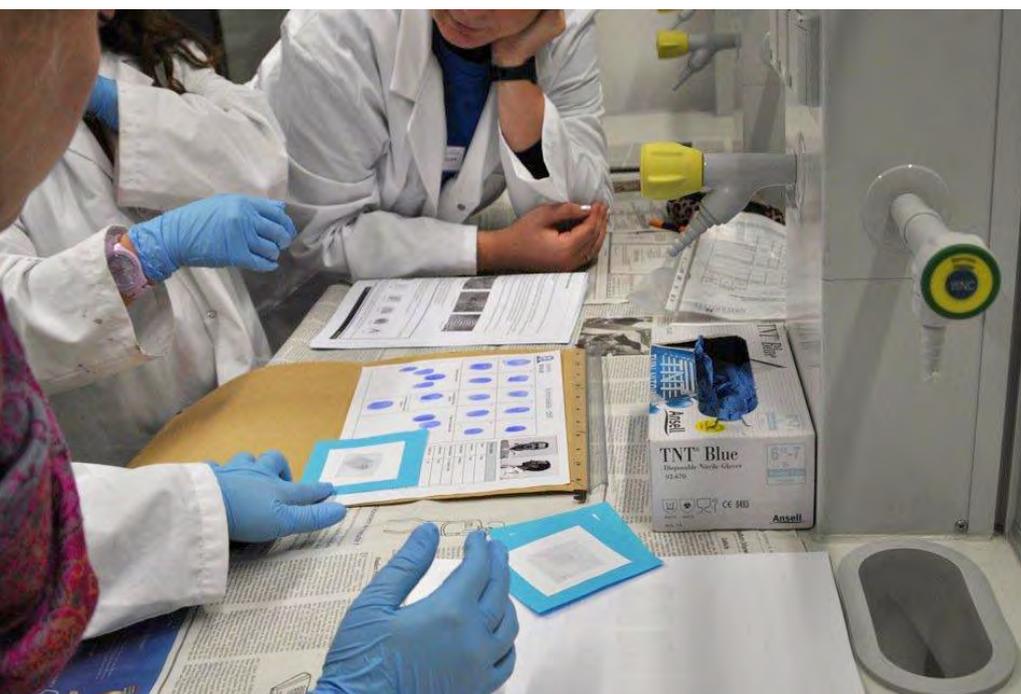
„Mit den SchülerInnen gemeinsam etwas zu tun, das Hand und Fuß hat“ (Hilbert Meyer, Werner Jank, 2000, S.142), – das war das Ziel des Schülerlabortags. So gelang es den Studierenden im Sinne der Wissenschaftpropädeutik, die Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen und für die SchülerInnen eine authentische Lernumgebung zu schaffen. Für die Studierenden relevant war es, den SchülerInnen „das Entwickeln und Reflektieren [von] Fragestellungen, die Nutzung von Untersuchungsmethoden und eine reflektierte Anwendung von Denk- und Argumentationsweisen“ nahebringen und ihr Interesse für das naturwissenschaftliche Arbeiten zu wecken (Ulrike Spörhase-Eichmann, Wolfgang Ruppert 2009, S. 59).

Es gelang den Studierenden, die sonst so abstrakte Wissenschaft greifbar zu machen, die Alltagserfahrungen der SchülerInnen aufzugreifen und diese mit fachgemäßen Arbeitsweisen umzusetzen (vgl. Ulrike Spörhase-Eichmann,

Wolfgang Ruppert 2009, S. 133). Nicht nur die SchülerInnen befanden sich in der Rolle der Lernenden, auch die Studierenden machten neue und wichtige Erfahrungen für ihren künftigen Berufsalltag.

Von der Theorie zur Praxis — Fachdidaktik nicht nur als Gedankenkonstrukt

In den letzten zehn Jahren ist die Anzahl an gegründeten Schülerlaboren in Deutschland rapide angestiegen. So gab es im Jahr 2001 rund 70 und im Jahr 2012 bereits 283 Schülerlabore (vgl. www.lernort-labor.de). 2008 wurde das naturwissenschaftliche Schülerlabor ‚Goethe-BioLab‘ gegründet. Der Wissenstransfer aus Forschung und Wissenschaft in die Schule sowie der direkte Kontakt zu SchülerInnen stellt für die Didaktik der Biowissenschaften der Goethe-Universität ein wichtiges



Ziel dar (vgl. Paul W. Dierkes 2010, S. 44). Neben einer zahlreichen Auswahl an thematischen Schwerpunkten, bietet das Goethe BioLab den Schülerlabortag ‚Dem Täter auf der Spur‘ an. Hierbei handelt es sich um ein Lehr-Lern-Angebot, da es von den Studierenden des Lehramts der Biologie mitgestaltet und betreut wird. Durch die Verbindung von fachdidak-



tischer Theorie und ihrer praktischen Umsetzung werden die Lehrkompetenzen der Studierenden geschult und gefördert.

Der Schülerlabortag wurde für die Sekundarstufe I konzipiert und im Wintersemester 2011/2012 angeboten. Beim Weg ins Schülerlabor passierten die SchülerInnen den von den Studierenden täuschend echt nachgestellten Tatort, der vorab das Interesse an der Thematik wecken sollte. Nach einer kurzen theoretischen Einführung durch die Studierenden, wurden die SchülerInnen in Gruppen aufgeteilt und der Stationslauf im 40 Min. Takt begann. Diese Art von Seminarkonzeption ist für die Studierenden nebst den Schulpraktischen Studien oftmals die einzige Möglichkeit während des theorieelastigen Studiums in direkten Kontakt mit SchülerInnen zu treten. Hier erprobten die Studierenden ihre eigens erarbeiteten Lerneinheiten und stellten sich den Kritiken der Schüler.

Experimente für den Schülerlabortag — Lernen und Lehren an drei Stationen

Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, einen stationenverbindenden Handlungszusammenhang herzustellen, indem sie einen an die Stationen angepassten Mordfall konstruierten. Die Rahmengeschichte beinhaltete eine Tote und einen Tatort mit unterschiedlichen Indizien. Um den Fall zu lösen, mussten die SchülerInnen drei Stationen bearbeiten,

die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die Station ‚Faseranalyse‘ diente der Untersuchung der am Tatort gefundenen Fasern. Durch Vergleichen des Brennverhaltens der Textilien und deren Strukturanalyse unter dem Mikroskop, war es den SchülerInnen möglich, dem Täter das Tragen von Leinen und Baumwolle nachzuweisen. Durch diese zielgerichtete Analyse erwarben die SchülerInnen vielfältige prozessbezogene Kompetenzen. So wurde nebenbei die Feinmotorik und das exakte Erfassen von Merkmalen geschult und geübt. Beim Betrachten der Dauerpräparate konnten die SchülerInnen für den Lernprozess wichtige Primärerfahrungen machen. Zur Ergebnissicherung wurden an allen Stationen Arbeitsblätter zur Ergebnissicherung verwendet.

An der Station ‚Spurensicherung‘ beschäftigten sich die SchülerInnen mit den am Tatort sichergestellten Fingerabdrücken und konnten verschiedene labortechnische Arbeitsweisen selbst erproben. Die am Tatort sichergestellten Gegenstände werden daktyloskopisch untersucht. Mit Hilfe von Eisenpulver und Pinsel wurden Fingerabdrücke auf den Beweismitteln (Trinkpäckchen, Messer und Klarsichtfolie) fixiert. Dies erforderte ein hohes Maß an Konzentration und motorischen Fähigkeiten.



An der Station ‚Phantombild‘ wurde der Einsatz neuer Medien realisiert. Die SchülerInnen erstellten mit Hilfe einer speziellen Software ein Täterprofilbild. Die Filmsequenz eines Überwachungsvideos konfrontierte die SchülerInnen mit der Komplexität bei der Erstellung von Phantombildern.

Insgesamt zeigte sich, dass die SchülerInnen mit den praktischen Arbeitsphasen an den Stationen gut zurechtgekommen sind. Die Studierenden lernten, dass Unterrichten ein dynamischer und flexibler Prozess ist, der ein hohes Maß an Spontaneität verlangt. Die Einbeziehung der unterschiedlichen Lerntypen und Vorwissensstände innerhalb der verschiedenen Lerngruppen ist dabei besonders wichtig. Es war nicht leicht, die Methoden der ersten beiden Tage, an denen die Studierenden sich mit Haupt- und Realschülern beschäftigten, auf die hochbegabte Schülergruppe des dritten Tages zu projizieren. Auf diese Art und Weise erprobten sich die Studierenden im Rahmen des Schülerlabors in ihrem



zukünftigen Beruf. Sie machten Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen und deren verschiedenen Leistungsanforderungen, Vorwissen, Motivation und Interessen. Sie hatten die Gelegenheit, in einem unbekanntem Umfeld Berührungspunkte abzubauen, sich mit den Lehrkräften auszutauschen, verschiedene pädagogische, didaktische und methodische Ansätze zu erproben und erstmals eine kleine Unterrichtssequenz von der Durchführung bis zur Anwendung selbst zu entwickeln.

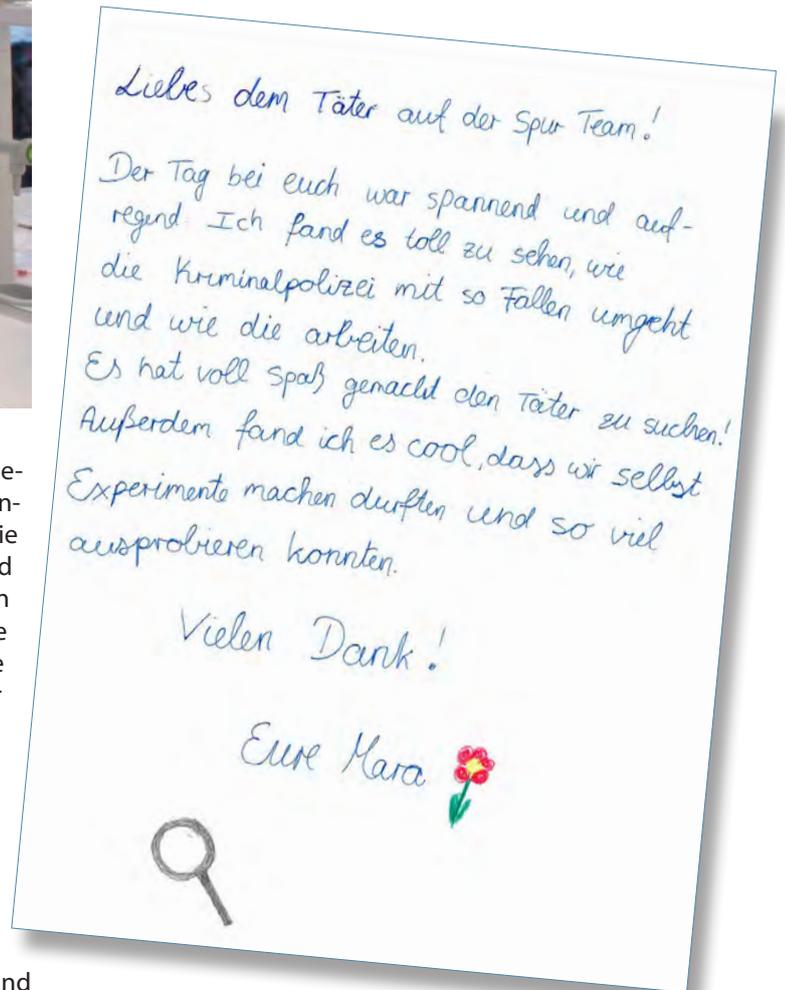
Man kann sagen, dass das Schülerlabor „Dem Täter auf der Spur“ sowohl für die SchülerInnen als auch für die Studierenden eine Bereicherung war und eine für den späteren Berufsalltag wertvolle Erfahrung darstellte. Wahlpflichtveranstaltungen wie diese legen wir jedem Lehramtsstudierenden nahe, denn man bekommt im Laufe des Studiums nicht oft die Gelegenheit, behütet und doch selbsttätig so viele wertvolle Erfahrungen für seine zukünftige Lehrerlaufbahn zu sammeln.

LITERATUR

Dierkes, Paul (2010): Forschen, Lernen und Lehren im Schülerlabor. In: Forschung Frankfurt.3/2010:44-47.

Meyer, Hilbert & Jank, Werner (2000): Didaktische Modell. Cornelsen, Berlin.

Spörhase-Eichmann, Ulrike & Ruppert, Wolfgang (2009): Biologie Didaktik. Cornelsen Scriptor, Berlin.



Autoren:

Miriam Emde, Jenny Sittel, Rebekka Bergmann
(Studierende des Lehramts)

Verena Ripberger (Didaktik der Biowissenschaften)

KONTAKT:

Verena Ripberger

E-Mail: ripberger@bio.uni-frankfurt.de

Delegation aus Japan zu Besuch bei der ABL

DR. CLEMENS BOHRER

Mit Prof. Dr. Takanobu Watanabe und Prof. Dr. Junji Besso konnte die Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung zwei Bildungswissenschaftler von der Hyogo University of Teacher Education begrüßen. Die Delegation wurde von Prof. Dr. Bernd Trocholepczy, Dr. Angela Gies, Dr. Alessandra d'Aquino Hilt und Dr. Clemens Bohrer empfangen. Im Zentrum des Austauschs stand die Frage nach der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und die Implementierung von Bildungsstandards in die Lehramtsstudiengänge.

Mit dem Besuch fand schon die dritte Begegnung zwischen Wissenschaftlern der Hyogo University und der ABL statt: Im Herbst vergangenen Jahres war bereits eine Delegation dieser Universität zu Gast; im Januar diesen Jahres fand ein Gegenbesuch in Japan statt. Der Besuch steht auch im Zusammenhang mit der Bestrebung der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, das eigene Profil auch mit Blick auf internationale Kooperationen weiter zu schärfen. Neben dem schon etablierten Austausch von Studierenden aus China standen zuletzt auch Begegnungen mit Wissenschaftlern und Bildungsexperten aus den USA, Indien und Thailand an.



Die ABL baut ihre internationalen Kontakte aus: Schon die dritte Begegnung innerhalb eines Jahres erfolgte mit Wissenschaftlern der Hyogo University of Teacher Education (Japan).

KONTAKT:

Dr. Clemens Bohrer

E-Mail: clemens.bohrer@em.uni-frankfurt.de

Schulprojekt: SchülerInnen des Goethe-Gymnasiums arbeiten mit Interaktiven Whiteboards

DR. CLEMENS BOHRER

Bereits zum zweiten Mal führte das PostDoc-Netzwerk der Fachdidaktiker innerhalb der ABL ein Schulprojekt mit dem Goethe-Gymnasium in Frankfurt durch. Im Rahmen eines Planspiels mit dem Thema „Armut in Entwicklungsländern“, informierten sich die SchülerInnen über Ursachen und Folgen von Armut aus historischer, geographischer, biologischer und ethischer Perspektive, um dann am Beispiel des Sudans die verschiedenen Armutsfaktoren und -indikatoren sowie die komplexen Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten in einer ConceptMap am Interaktiven Whiteboard (IWB) zusammenzustellen.

Das interaktive Whiteboard aktiviert die Schüler

Für den Forscherkreis aus Nachwuchswissenschaftlern stand bei dem Projekt vor allen Dingen die Nutzung des IWB für Gruppenprozesse im Vordergrund. Ziel des Projekts ist das Testen von unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten der digitalen Tafel im Hinblick auf effektives Anleiten von Gruppenarbeiten. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die digitale Tafel der Lehrperson vielfältige multimediale Möglichkeiten der Präsentation und Gestaltung des Unterrichts bietet, der Unterricht aber deswegen noch nicht notwendigerweise schülerzentriert ausgerichtet sein muss. Durchgehend wird gefordert, dass das IWB keinen lehrerzentrierten Unterricht befördern, sondern die SchülerInnen aktiveren und in Gestaltungszusammenhänge einbinden sollte: „Statt einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen und die Schülerinnen und Schüler in die Interaktion mit dem Board einzubinden, kann es dann passieren, dass der Lehrer nur noch mit der Tafel interagiert, ohne dabei die Schülerinnen und Schüler angemessen zu aktivieren.“

Umso wichtiger erscheint es, dass SchülerInnen auch mit Neuen Medien selbstgesteuert und eigenverantwortlich lernen: „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln durch selbstgesteuertes Lernen individuelle Problemlösungen, probieren Arbeitsmethoden aus und finden eigene Lernwege. Dies – und die

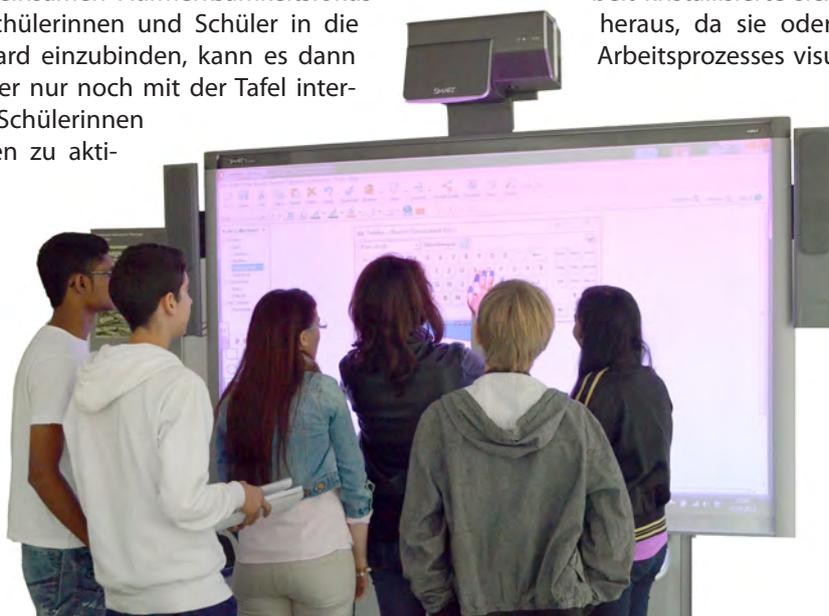
Entwicklung von Problemlösestrategien – wird durch die Neuen Medien unterstützt.“ Im Fokus der Nachwuchswissenschaftler stand also die Frage, wie Lernarrangements unter Einbeziehung eines Interaktiven Whiteboards so konzipiert werden können, dass sie schüleraktivierend, methodisch abwechslungsreich und auf Schülerseite selbstgesteuert aufgebaut sind.

Überwindung des „Arbeits-Aufmerksamkeits-Dilemmas“

Im Rahmen des Projekts erstellten die SchülerInnen ConceptMaps, die sie aufgrund von in WebQuests bereitgestellten Materialien entwickelten. Für die Nachwuchsforscher stellte das „Arbeits-Aufmerksamkeits-Dilemma“ einen zentralen Befund in der Analyse der per Video aufgezeichneten Arbeitsphasen am Whiteboard dar: Obwohl naturgemäß nur ein oder höchstens zwei SchülerInnen zeitgleich an der digitalen Tafel schreiben können, wird dennoch die Aufmerksamkeit aller Gruppenmitglieder auf den Arbeitsprozess am IWB gelenkt, so dass die ganze Gruppe in den Erstellungsprozess der ConceptMaps involviert ist. Ausschlaggebend dafür ist die Ausdifferenzierung von Rollen bzw. Funktionen, die die SchülerInnen im Rahmen der Gruppenarbeit am IWB einnehmen.

Schüler in unterschiedlichen Rollen

Als eine tragende Funktion innerhalb der Gruppenarbeit kristallisierte sich der „Gestalter“ am IWB heraus, da sie oder er die Ergebnisse des Arbeitsprozesses visuell festhält und darüber hinaus die Gestaltungsmacht hat. Diese Person entscheidet, bestimmte Programme zu öffnen und zu schließen, Eingaben zu tätigen oder zu unterlassen oder Elemente einzubinden oder anzuordnen. Zu beobachten waren aber immer auch ein oder mehrere „Souffleure“, die quasi auf Zuruf ihre Arbeitsergebnisse mit eingebracht sehen wollten, Ideen zu Inhalt und Gestaltung nannten oder Korrekturen



Wie lassen sich Gruppenprozesse am Interaktiven Whiteboard gestalten? Diese Forschungsfrage stand für die Nachwuchswissenschaftler des PostDoc-Netzwerks im Zentrum.

und weiterführende Aspekte vorschlugen. Der „Techniker“ wiederum, der nicht notwendigerweise die am Board arbeitende Person war, fühlte sich bei Problemen in der Bedienung der Software oder des IWB angesprochen und bemühte sich um einen insgesamt flüssigeren Verlauf des Arbeitsprozesses. Der „Kreative“ brachte sich in konzeptioneller Hinsicht ein, also im Hinblick auf das Gesamtarrangement des am IWB zu erarbeitenden Produkts, und war daher Anlaufstelle für den „Gestalter“ in Bezug auf die Entwicklung und Darstellung von Ergebnissen („Was soll ich jetzt schreiben?“, „Wie soll ich das zeichnen?“). Schließlich konnte noch die Rolle einer beobachtenden (möglicherweise „kontrollierenden“) Person identifiziert werden, die sich selbst nicht unmittelbar in den Arbeitsprozess einbrachte, aber „On-Task“ war und die Gruppenarbeit mitverfolgte.

Die Concept-Map ist sehr informativ und auch es hat sehr Spaß gemacht eine Concept-Map innerhalb der Gruppe zu erstellen.

Danke, für den Einblick in die Universität, da ich zukünftig nach dem Abitur hier gerne studieren möchte.



22 Schülerinnen und Schüler des Goethe-Gymnasiums wirkten in einem fächerübergreifenden Projekt mit, das vom PostDoc-Netzwerk der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung organisiert wurde.

Als Ergebnis des Projekttag lässt sich auf Seiten der SchülerInnen des Goethe-Gymnasiums, neben der gewonnenen Medienkompetenz am IWB, vor allem ein vertiefter Einblick in die Ursachen und Folgen von Armut in Entwicklungsländern aus einer interdisziplinären Perspektive festhalten. Auf Seiten der Fachdidaktiker des PostDoc-Kreises war der Projekttag ein wichtiger Baustein in der Forschung zu den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von digitalen Tafeln für Gruppenprozesse.

KONTAKT:

Dr. Clemens Bohrer

E-Mail: clemens.bohrer@em.uni-frankfurt.de

ANMELDUNG ZU DEN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN (SPS) IM FRÜHJAHR 2014

MONTAG, 22. APRIL BIS FREITAG, 26. APRIL 2013

täglich von 8:00 – 13:00 Uhr im Büro für Schulpraktische Studien

Campus Bockenheim, Ort wird auf der Homepage bekannt gegeben

Das Anmeldeformular finden Sie auf der Homepage: www.abl.uni-frankfurt.de

- Für die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien benötigen Sie das ausgedruckte und vollständig ausgefüllte Anmeldeformular. Für die Anmeldung zum 1. Modul benötigen Sie zusätzlich die vom Amt für Lehrerbildung bestätigte Bescheinigung über das Orientierungspraktikum (siehe unten).
- Zum Öffnen des Anmeldeformulars ist Ihr persönlicher HRZ-Account erforderlich:
www.rz.uni-frankfurt.de/services/zugang_faq/studiaccount/
- Das Anmeldeformular wird beim Druckbefehl automatisch zweimal gedruckt.
Beide Exemplare sind für die Anmeldung im Büro für Schulpraktische Studien erforderlich.
- Eine Anmeldung ist nur im oben angegebenen Zeitraum möglich.
- Um das Ausfüllen zu erleichtern, finden Sie kurz vor der Anmeldung eine Power-Point-Präsentation auf unserer Homepage, die ausführliche Hinweise zum Anmeldeformular bereitstellt.

**Studierende der folgenden Studiengänge können sich
zu den Modulen der Schulpraktischen Studien anmelden:**

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

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

Lehramt an Gymnasien (L3):

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

Lehramt an Sonderschulen/Förderschulen (L5):

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

Hinweise zur Anmeldung:

- **Orientierungspraktikum:** Informationen und Formblätter zum Orientierungspraktikum erhalten Sie beim Amt für Lehrerbildung (www.afl.hessen.de). Der Bericht zum Orientierungspraktikum muss bis spätestens Donnerstag, den **14. März 2013** im Amt für Lehrerbildung eingereicht sein. Beachten Sie bitte, dass es sich bei der vom Amt für Lehrerbildung genannten Frist um eine Ausschlussfrist handelt.
- **Anmeldung mit Vollmacht:** Sofern Sie persönlich während des Anmeldezeitraums aus triftigem Grund verhindert sind (z. B. nachgewiesener Auslandsaufenthalt oder attestierte Krankheit), können Sie eine Person bevollmächtigen, Ihre Anmeldung unter Vorbehalt durchzuführen. Ihre Vertrauensperson benötigt zur Anmeldung das Anmeldeformular (zweimal ausgedruckt), eine Vollmacht und bei der Anmeldung zum 1. Modul die Bescheinigung des Afl über das Orientierungspraktikum. Diese Anmeldung wird nur unter Vorbehalt angenommen, d. h. Sie müssen diese Anmeldung persönlich bestätigen und baldmöglichst in die Sprechstunde kommen.



AKADEMIE FÜR
BILDUNGSFORSCHUNG
UND LEHRERBILDUNG



**Das Schulpraktikum für alle Lehrämter wird voraussichtlich
vom 24. Februar bis 28. März 2014 (fünf Wochen) stattfinden.**