

Lehrerbildung heute

Impulse für Studium und Lehre



HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt **nexus**
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre



Lehrerbildung heute

Impulse für Studium und Lehre

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

*Prof. Dr.
Holger Burckhart
Vizepräsident der
Hochschulrektoren-
konferenz für Lehre,
Studium, Lehrer-
bildung und
Weiterbildung*



pädagogisches Geschick, psychologische und diagnostische Fähigkeiten werden von Lehrerinnen und Lehrern ebenso gefordert wie solides und aktualitätsbezogenes Fachwissen, die Fähigkeit zum Umgang mit Diversität und inklusiver Beschulung, die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung und vor allem Liebe zum Beruf. Dabei rücken das pädagogische Handeln und das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften seit den 1990er Jahren zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Wesentlichen Anteil hieran haben die Ergebnisse von Schulleistungsstudien, die die Frage nach der Qualität der Lehrerbildung neu aufgeworfen haben. Im gleichen Zeitraum wurde der Prozess der europäischen Studienreform in Deutschland angestoßen, welcher auch in der Lehrerbildung die Einführung gestufter Studienstrukturen bewirkte.

Doch wie muss die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen heute aussehen? Was kennzeichnet gute Lehre in der Lehrerbildung? Die deutschen Hochschulen begegnen diesen Fragen mit innovativen und beispielhaften Antworten. Die vielfältigen Ansätze zur Verbindung von Theorie und Praxis, zur Integration von fachlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-bildungswissenschaftlicher Bildung, zur Verbesserung der Studiensituation durch Eignungsfeststellung, Beratung und Betreuung sowie zur Förderung der Mobilität der Studierenden in der Lehrerbildung, werden in dieser Broschüre zusammengeführt und exemplarisch vorgestellt. Diese sicherlich nicht vollständige Darstellung soll den lehrerbildenden Akteuren zum einen eine Bestandsaufnahme zu den Herausforderungen der heutigen Lehrerbildung ermöglichen und zum anderen das Facettenreichtum bereits existierender Projekte von der Studieneingangsphase bis hin zur Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer vorstellen.

Eine anregende Lektüre wünscht

Inhalt

- 06 Bestandsaufnahme**
- 08 Bildungswissenschaften**
Prof. Dr. Ewald Terhart, *Münster*
- 10 Hochschulleitungsebene**
Prof. Dr. Axel Freimuth und Prof. Dr. Stefan Herzig, *Köln*
- 12 Zentren für Lehrerbildung**
Dr. Erich Streitenberger, *Heidelberg*
- 14 Studierende**
Katharina Mahrt und Heike Wehage, *fsz*
- 16 Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“**
Dr. Hans-Gerhard Husung, *Bonn/Berlin*
- 18 Bausteine guter Lehre**
- 20 Career Counselling for Teachers**
Dr. Birgit Nieskens, *Leuphana Universität Lüneburg*
- 22 Das Zeitfenstermodell für Lehramtsstudiengänge**
Prof. Dr. Alexander Kreuzer und Dr. Lejla Starcevic-Srkalovic, *Universität Hamburg*
- 24 Das „Staufer Studienmodell“**
Dr. Martina Geigle, *Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd*
- 26 Psychosoziale Basiskompetenzen**
Prof. Dr. Dorit Bosse, Prof. Heinrich Dauber, Dr. Elke Döring-Seipel, Dr. Timo Nolle und Dr. Maria Seip, *Universität Kassel*
- 28 Pro-L-Workshops für Lehramtsstudierende**
Nora Boutaoui und Johannes Appel, *Goethe-Universität Frankfurt*
- 30 Die Zusatzqualifikation „Schulpraxis – gestärkt in den Lehrberuf“**
Mirjam Reale und Sophie Warneke, *Leibniz Universität Hannover*
- 32 Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“**
Claudia Decker und Prof. Dr. Thea Stroot, *Universität Paderborn*
- 34 „Forschendes Lernen von Anfang an“**
Prof. Dr. Katja Kansteiner, Sabine Lang, Julia Münzinger und Prof. Dr. Jörg Stratmann, *Pädagogische Hochschule Weingarten*
- 36 Videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen**
Dr. Kim Lange, Prof. Dr. Andreas Hartinger, Eva Sedelke, Susanne Geyer und Tobias Tretter, *Universität Augsburg*
- 38 Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende**
Dr. Clemens Bohrer, Claudia Bremer und Saraj Vainstain, *Goethe-Universität Frankfurt*
- 40 Schulpraktische Studien nach dem „Hildesheimer Modell“**
Isa Lange, *Universität Hildesheim*



10 *Die Integration der Lehramtsstudiengänge in die Lehr- und Forschungszusammenhänge der Universität ermöglicht eine exzellente Ausbildung.*

16 *Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ihr Ansehen und berufliches Wirken, steht der Staat in besonderer Verantwortung.*

- 42 **Die Lehr:werkstatt**
Dr. Britta Schmidt,
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
- 44 **Das Projekt „Lehrer studiert Unternehmen“**
Ines Unverricht, Sandra Lein, Prof. Dr. Manuela
Niethammer, Prof. Dr. Gesche Pospiech,
Technische Universität Dresden
und Dr. h.c. Rolf Pfrengle, *Leibniz-Institut für
Festkörper- und Werkstoffforschung IFW, Dresden*
- 46 **Phasenübergreifende Lehrerbildung
nach dem Jenaer Modell**
PD Dr. Karin Kleinespel und Prof. Dr. Iris Winkler,
Friedrich-Schiller-Universität Jena
- 48 **Basispraktikum für das Lehramt
an berufsbildenden Schulen**
Maria Pfützner und Thomas Schmidt,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- 50 **Lehrerausbildung im Verbundprojekt OLAW**
Apl. Prof. Dr. Johann Sjuts, *Studienseminar
Leer für das Lehramt an Gymnasien* und
Prof. Dr. Astrid Fischer, *Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg*
- 52 **Phasendurchlässige Module –
das Stuttgarter Modell**
Prof. Dr. Sointu Scharenberg,
*Staatliche Hochschule für Musik und
Darstellende Kunst Stuttgart*
- 54 **Teaching Right Livelihood**
Dr. Ellen Christoforatu, *Universität Kassel*
- 56 **„Lehramt international“ (LiCAU)**
Melanie Korn, *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*
- 58 **Berufsbegleitender Master
„Inklusive Pädagogik und Kommunikation“**
Isa Lange, *Universität Hildesheim*
- 60 **Master-Fernstudiengang „Schulmanagement“**
Carsten Ansorge, *Technische Universität
Kaiserslautern*
- 62 **Lehrergesundheit fördern –
Schulen stärken**
Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt,
*ehemals Universität Potsdam,
heute Institut COPING bei Wien*

64 **Ausblick**

- 66 **Fazit**
Christina Preusker,
Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
- 70 **Impressum**



36 *Film ab: Unterrichtsvideos erlauben eine authentische Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen.*

28 *Besser vorbereitet auf den Gang ins Klassenzimmer durch praxisnahe Trainings.*

„In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind zahlreiche Reformen initiiert und durchgeführt worden, die den Stellenwert der Lehrerbildung erhöht, ihre inhaltliche und institutionelle Struktur profiliert und ihre Forschungsbasis verbreitert haben. Gleichwohl bleibt viel zu tun.“

Prof. Dr. Ewald Terhart

Bestandsaufnahme

Herausforderungen und Handlungsempfehlungen



Dauerbaustelle Lehrerbildung

Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften

Seit der Entstehung einer organisierten Berufsvorbereitung für Lehrkräfte steht die Lehrerbildung in der Kritik. Ihr jeweiliger Zustand wird beklagt; zugleich wurden und werden durch das jeweils propagierte Reformprogramm starke Hoffnungen in Richtung auf eine grundlegende Verbesserung der Situation geweckt. Trotz eines langanhaltenden Prozesses der Niveau- und Aufwandsteigerung der Lehrerbildung in Deutschland ist die Unzufriedenheit mit dem je erreichten Stand der Lehrerbildung jedoch eine konstante Größe und bietet insofern immer wieder Anlass für Weiterentwicklungen. Vor allem dann, wenn eine allgemeine Bildungs- und Schulkritik auf der Tagesordnung steht wie etwa nach dem „PISA-Schock“ von 2002, überschlagen sich auch die Reforminitiativen zu der Lehrerbildung.

Gleichwohl lassen sich bestimmte zentrale, länger laufende Reformlinien feststellen:

Angleichung der Lehrämter untereinander: Die ursprünglich völlig unterschiedliche Ausbildung des Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrers („niederes“ Lehramt) und des Gymnasiallehrers („höheres“ Lehramt) haben sich aufgrund von Verfachlichungs- und Pädagogisierungsprozessen bereits seit ca. 50 Jahren stark angeglichen. Mittlerweile ist (in Nordrhein-Westfalen beginnend) auch die Vereinheitlichung der Ausbildungsdauer in Richtung auf ein zehensemestriges Universitätsstudium für alle Lehrämter mit anschließendem 1,5-jährigem Vorbereitungsdienst (Referendariat) eingeleitet. Hieraus müsste eigentlich eine einheitliche Besoldung resultieren – diese Frage ist allerdings noch offen.

Ausweitung und Verlagerung der Praxisanteile: Seit vielen Jahren wird im Kontext verschiedener Reformen der Anteil der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung vergrößert. Zugleich kommt es (z. B. durch ein Praxissemester) zu einer Umschichtung von Praxiszeiten zwischen dem

Lehramtsstudium (erste Phase) und dem anschließenden Referendariat (zweite Phase). Obwohl der Ruf nach mehr Praxis durchweg auf sehr positive Resonanz stößt, führt die Umsetzung in den betroffenen Institutionen (Universitäten, Studienseminaren, Praktikumsschulen etc.) oft zu erheblichen Problemen. Darüber hinaus gibt es aus der Forschung Indizien dafür, dass es weniger auf die Dauer als auf die Qualität der Praktika und deren Einbindung in den gesamten Lehrerbildungsprozess ankommt. Unter Praxiselemente fallen übrigens nicht nur „Praktika“, sondern auch handlungsbezogene Übungen in Seminaren (z. B. anhand von Unterrichtsvideos, die zunehmend Einsatz finden).

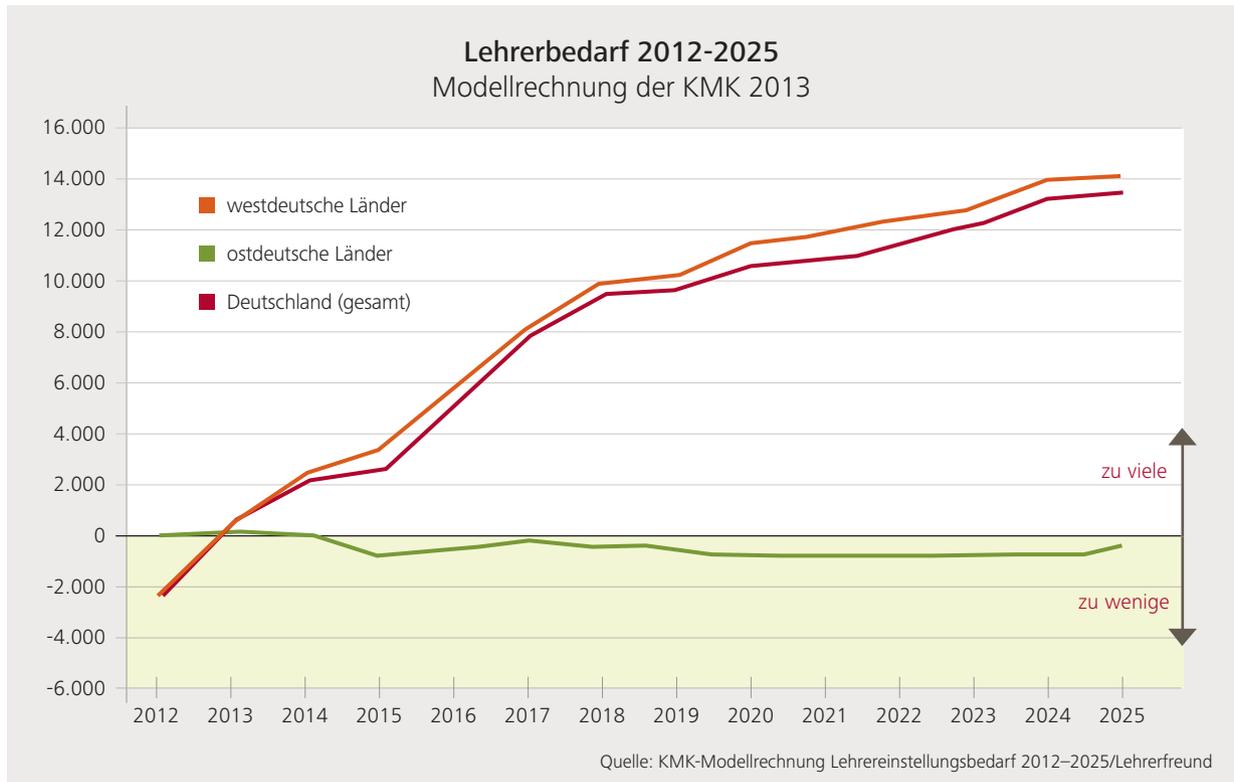
Versuche einer Steuerung über Standards: Während traditionelle Prüfungs- und Studienordnungen eher thematische Festlegungen und recht offene Studienvorschriften enthielten, und zwar insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, ist durch die Formulierung von Standards und Kompetenzen für die verschiedenen Elemente und Phasen der Lehrerbildung der Versuch erkennbar, präziser zu definieren, was an Kompetenzen jeweils erwartet wird und wie sich ein systematischer, kumulativer, langfristiger Kompetenzaufbau organisieren lässt. Die Kulturministerkonferenz hat hierfür im vergangenen Jahrzehnt Vorgaben sowohl für die fach- und fachdidaktischen Studien als auch für die bildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Anteile verabschiedet, die in den Ländern umgesetzt werden.

Dieser Vorstellung von Lehrerbildung als berufsbiographischem Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess entsprechen Versuche, in der Universität organisierende Einheiten für die Querschnittsaufgabe Lehrerbildung zu definieren (Zentren für Lehrerbildung, Schools of Education). Ebenso wird die Koordination zwischen der ersten, universitären Phase und der zweiten Phase, dem Referendariat, vorangetrieben. Der immer wieder verlangte Ausbau der Lehrerweiterbildung („Lernen im Beruf“ als dritte Phase) bleibt demgegenüber jedoch immer noch hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück.

*Prof. Dr.
Ewald Terhart*

ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Münster. Seine zentralen Arbeitsfelder sind der Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Hierzu hat er zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt und in Kommissionen zur Reform der Lehrerbildung mitgearbeitet.





Auf diese Weise ist es erstens zu einer deutlicheren Ausrichtung der Lehrerbildung an den Belangen und Erfordernissen der Berufspraxis gekommen. Weiterhin ist eine bessere Koordination zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zu beobachten: Ziel ist es, auf diesem Wege längerfristige Lernprozesse in der Lehrerbildung erfolgreich zu gestalten. Und schließlich ist erfreulich, dass die gestiegene Aufmerksamkeit zu einem Anwachsen der Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung geführt hat.

Unabhängig von intentionalen Reformprozessen bleiben bestimmte strukturelle Probleme bestehen:

Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung: Die Erstausbildung der Lehrkräfte in Deutschland ist sehr aufwendig; sämtliche Hoffnungen auf Verbesserungen richten sich hierauf. Demgegenüber ist die regelmäßige, verpflichtende und sanktionierte Lehrerweiterbildung weiterhin viel zu schmal ausgebaut. Man weiß jedoch, dass – wie in anderen akademischen Berufen auch – ein verbindliches System der Weiterbildung, des „Lernens im Beruf“ unerlässlich ist. Ein solches ausgebautes Weiterbildungssystem für ‚praktizierende‘ Lehrkräfte hat seinen Preis; wenn man deren Arbeit verbessern will, man muss bereit sein, sie zu bezahlen.

Lehrerversorgung – Überproduktion und Lehrermangel zugleich: Sehr stabil ist der Mangel im Bereich der MINT-Fächer sowie umgekehrt eine gewisse Überversorgung in

sprachlich-kulturellen Fächern. Allgemeine, landes- oder bundesweite Daten über Lehrermangel und Lehrerüberproduktion sind allerdings wenig aussagekräftig; es kommt eben sehr auf die Region, die Schulform bzw. Schulstufe und die Fächerkombination an.

Drohende Lehrerarbeitslosigkeit? Aufgrund des stabilen Rückgangs der absoluten Schülerzahlen auf allgemeiner Ebene einerseits und der gegenwärtig hohen und weiter wachsenden Zahlen in der Lehrerbildung andererseits lässt sich voraussehen, dass es in Westdeutschland ab ca. 2020 generell zu einer deutlichen Steigerung der Zahl nicht in den Dienst übernommener Lehrkräfte kommen wird.

Auf einen Blick

Wenn es auf den Lehrer ankommt, so kommt es ebenso auf die Lehrerbildung an. In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind zahlreiche Reformen initiiert und durchgeführt worden, die den Stellenwert der Lehrerbildung erhöht, ihre inhaltliche und institutionelle Struktur profiliert und ihre Forschungsbasis verbreitert haben. Gleichwohl bleibt viel zu tun; der Ausbau der Weiterbildung von Lehrkräften ist nur eine der anstehenden Aufgaben.

Innovation durch Kooperation

Lehramtsstudiengänge als Reformmotor an der Universität zu Köln

Die Universität zu Köln ist einer der europaweit größten Standorte in der LehrerInnenbildung. An vier Fakultäten und zwei kooperierenden Kölner Hochschulen (Deutsche Sporthochschule und Hochschule für Musik und Tanz) werden rund 13.000 Lehramtsstudierende – 27,5 Prozent der Studierenden insgesamt – für alle fünf Schulformen in über 30 Unterrichtsfächern ausgebildet. Anders als in der Vergangenheit spricht heute in Bezug auf die Universität zu Köln niemand mehr von einem „rostigen Tanker LehrerInnenbildung“, der schwer steuerbar im Meer treibt: Mit der Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen 2009 und der Umstellung auf die Bachelor- und Masterabschlüsse ist die LehrerInnenbildung zu einem wichtigen Motor der universitären Gesamtentwicklung geworden. In unserem Zukunftskonzept – „Die Herausforderung von Wandel und Komplexität“ – wird die Bedeutung der LehrerInnenbildung als Profilmerkmal der Universität zu Köln betont und wusste auch die GutachterInnen im Rahmen der Exzellenzinitiative zu überzeugen. Die Verankerung der LehrerInnenbildung als Querschnittsaufgabe in einer forschungsstarken, international ausgerichteten Universität bietet besondere Chancen – ist aber gleichzeitig eine große Herausforderung. Aus dem Übergang der Staatsexamensstudiengänge in die gestufte Studienstruktur von Bachelor und Master erwachsen neue Gestaltungsspielräume – gleichsam gehen aber auch Zuständigkeiten und Aufgaben von den staatlichen Landesprüfungsämtern an die Hochschule über.

Wichtiger Leitgedanke der inneruniversitären Reformprozesse war von Anfang an, die Neugestaltung der LehrerInnenbildung als gemeinsame, fakultäts- bzw. hochschulübergreifende und interdisziplinäre Aufgabe in Forschung und Lehre zu begreifen und zu etablieren. Unter Federführung des Rektorates wurde daher von 2009 bis 2011 in enger Zusammenarbeit mit den lehrerbildenden Fakultäten ein Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) geplant und aufgebaut. Die größte Herausforderung bei der Konzeption

und Implementierung dieser neuen, dem Rektorat direkt unterstellten wissenschaftlichen Einrichtung war und ist, die gewachsenen Fakultätsstrukturen mit einer neuen Institution in Einklang zu bringen, die als Interessensvertretung der LehrerInnenbildung nicht nur mit Moderations- und Koordinationsaufgaben, sondern auch mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenzen ausgestattet ist.

Innerhalb von nur drei Jahren ist das ZfL nicht nur zu einer zentralen inneruniversitären Einrichtung geworden, sondern auch zu einem Modell, das weit über die Grenzen Kölns Beachtung findet. Für die Universität zu Köln bedeutete dieser Schritt eine konsequente Weiterentwicklung der Gesamtorganisation, die mit der Re-Organisation der Fakultäten begann. Mit der Gründung der Humanwissenschaftlichen Fakultät 2007 erfolgte die Integration der zuvor weitgehend entkoppelten Lehramtsstudiengänge in die Lehr- und Forschungszusammenhänge der Fächer und Fakultäten – verbunden mit dem Ziel einer nachhaltigen und systematischen Ausrichtung der gesamten Universität an den Erfordernissen für exzellente Forschung und Lehre.

Die Modellakkreditierung an der Universität zu Köln ermöglicht ein Studium nach Maß. Eine große Herausforderung war und ist die Umstellung der (Lehramts-)Studiengänge auf die Bachelor- und Master-Struktur. 2007 wurde mit der Umstellung der außerschulischen Studiengänge begonnen. Weitgehend unabhängig voneinander überführten die Fakultäten ihre Studiengänge in die neuen Strukturen. Die Heterogenität der unterschiedlichen Studien- und Prüfungskulturen wirkte sich zunächst nicht nachteilig aus –

*Prof. Dr.
Axel Freimuth*

ist Physiker. 2005 wurde er Rektor der Universität zu Köln, der er seit 1998 angehört. Seit 2008 ist er Mitglied im Vorstand der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW.



*Prof. Dr.
Stefan Herzig*

ist Pharmakologe. Er lehrt und forscht seit 1995 an der Universität zu Köln und ist seit 2006 kommissarischer Leiter des Instituts für Pharmakologie. 2011 wurde er zum Prorektor für Studium und Lehre ernannt.





Die Integration der Lehramtsstudiengänge in die Lehr- und Forschungszusammenhänge der Universität ermöglicht eine exzellente Ausbildung.

anlässlich der Umstellung der Lehramtsstudiengänge ab 2009 traten jedoch zahlreiche Probleme offen zu Tage: Strukturen, die für die einzelnen Fakultäten allein gut funktionierten, passten auf einmal nicht mehr zusammen als drei Fakultäten, oftmals noch unter Beteiligung einer kooperierenden Hochschule, gemeinsam einen Studiengang gestalten mussten. Pragmatik hatte im Zuge der Erstakkreditierung daher notgedrungen oft Vorrang vor inhaltlichen Überlegungen, Machbarkeit vor Studierbarkeit. Aufgrund versetzter Reakkreditierungszyklen blieb nur eine Möglichkeit, um an dieser unerwünschten Ausgangslage nachhaltig etwas verändern zu können: die gemeinsame Reakkreditierung aller Bachelor- und Masterstudiengänge der Universität zu Köln.

Unter Leitung des Prorektorats für Lehre und Studium entwirft die Universität zu Köln seit 2012 in einem großangelegten Projekt die Zukunft ihrer Studiengänge mit dem Ziel, den Reichtum des Studienangebotes zu erhalten und die Studierbarkeit zu verbessern. Im Zuge dieser sogenannten Modellakkreditierung wurde in einem ersten Schritt das Modell „Studieren in Köln“ entwickelt, dessen Kern die strukturelle Harmonisierung der Studiengänge ist. In einem zweiten Schritt werden bis Ende 2015 die mehr als 150 Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen ihrer Reakkreditierung hinzugeschaltet. Die Polyvalenz schulischer und außerschulischer Studiengänge wird ausgebaut und der Forschungsbezug der Lehramtsstudiengänge deutlich gestärkt.

Doch auch an den Berufsbezug stellen die gesetzlichen Vorgaben und die ehrgeizigen Ziele der Universität hohe Anforderungen.

Durch die Erprobung und Einführung neuer Konzepte zur forschungs- und berufsorientierten Ausbildung möchte die Universität den individuellen Bedürfnissen der Persönlichkeits- und Karriereentwicklung ihrer Studierenden besser gerecht werden. Und nicht zuletzt arbeiten wir darauf hin, dass die Reform der Lehramtsausbildung auch weiterhin zu einer konsequenten, kooperativen Weiterentwicklung der Gesamtorganisation der Universität zu Köln beiträgt.

Auf einen Blick

Die Reform der LehrerInnenbildung ging an der Universität zu Köln einher mit der Anpassung ihrer Gesamtorganisation an die neuen Herausforderungen in Lehre und Forschung. Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) etablierte sich dabei als modellbildende inneruniversitäre Einrichtung. Im Rahmen der Modellakkreditierung werden schulische und außerschulische Studiengänge im Bachelor- und Mastersystem aufeinander abgestimmt.

Wer aussitzt, hat verloren

Herausforderungen der Lehrerbildung in Deutschland und Chancen der Qualitätsoffensive von Bund und Ländern

Eine große Zahl von nationalen und internationalen empirischen Studien zur Lehrerbildung, regelmäßige Konferenzen und Publikationen zum Thema sowie zahlreiche Wettbewerbe und Ausschreibungen verschiedener Stiftungen haben in den vergangenen Jahren an den lehrerbildenden Universitäten in Deutschland viel innovatives Potenzial freigesetzt. Dies hat zu einer großen Dynamik hinsichtlich der qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung beigetragen.

Mit der **Qualitätsoffensive Lehrerbildung** des Bundes und der Länder (weithin als „Exzellenzinitiative Lehrerbildung“ wahrgenommen) wird nun eine längerfristige substantielle Unterstützung für innovative Entwicklungsprojekte in Aussicht gestellt. Geforscht und publiziert wurde bisher viel – jetzt geht es darum, über einzelne Leuchttürme hinaus die Realisierung zukunftsweisender Konzepte in größerem Umfang zu fördern und diese Projekte sinnvoll zu vernetzen. Eine solche Initiative bringt die Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung insgesamt voran, wofür es bereits unzählige, aber leider (noch) nicht ausreichend kommunizierte Good-Practice-Beispiele gibt.

Die **Qualitätsoffensive** ist schon deshalb von großer Bedeutung, weil auch die Weiterentwicklung der Lehrerbildung von der für derartige Prozesse charakteristischen dynamischen Spannung zwischen voranstrebenden und eher beharrenden Kräften gekennzeichnet ist. So ist gelegentlich zu beobachten, dass die Zahl der Leistungspunkte als Merkmal für die Qualität universitärer Lehrerbildung angesehen wird und dass daraus Konflikte zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften hinsichtlich der jeweils zu vergebenden Leistungspunkte und Studienanteile entstehen.

Dabei ist längst klar,

- dass es in erster Linie auf Inhalte und nicht auf die Punkte (die als reines Maß für den Workload nichts über die Relevanz der vermittelten Inhalte aussagen) ankommt,
- dass für die Qualität der Lehrerbildung eine kluge Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften erforderlich ist und
- dass Curricula phasenübergreifend zu entwickeln sind und daher eine Kommunikation und inhaltliche Abstimmung aller Akteure in der Lehrerbildung erforderlich ist.



Für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer ist ein praxisorientierter Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung unabdingbar.

Ihren **curricularen Konvergenzpunkt** findet die Verzahnung von Theorie und Praxis in längeren Praxisphasen, die mittlerweile, z. B. in Form eines Schulpraxissemesters, in allen Bundesländern eingeführt oder zumindest konzeptionell vorbereitet sind. Während kürzere Praxisphasen in erster Linie der Berufsfeldorientierung dienen und entweder vor dem Studium oder in der Bachelor-Phase angesiedelt sind, bietet ein längeres Schulpraktikum am Ende der Bachelor-Phase oder in der Master-Phase Gelegenheit zu einer vertieften Beschäftigung mit dem Berufsfeld Schule. Durch die Möglichkeit der konkreten Umsetzung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen werden die fachwissenschaftlichen Inhalte von den Lehramtsstudierenden als für die eigene Ausbildung relevant (und sinnvoll) erfahren.

Dr. Erich Streitenberger

war Gymnasiallehrer für Latein/ Französisch in Baden-Württemberg, anschließend Referent an der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, und ist seit 2005 Leiter des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Heidelberg.



Die geforderte verstärkte Theorie-Praxis-Vernetzung, die ja konzeptionelle Leitlinie bei der Implementierung längerer Praxisphasen ist, findet ihre Realisierung im Spannungsfeld zwischen einem vollständig extracurricularen Schulpraktikum (dabei sind die Praktikumschulen und die Studienseminare die Hauptakteure und die Universitäten sind nicht oder nur marginal beteiligt) und der Einbettung dieser Praxisphase in ein Gesamtkonzept Schulpraktischer Studien. Die am weitesten gehende Vernetzung von Theorie und Praxis wird dort erreicht, wo alle universitären und nicht-universitären Akteure (also auch die Studienseminare und die Praktikumschulen) in den Prozess der Vor- und Nachbereitung des Schulpraktikums sowie in die intensive Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten direkt an den Schulen involviert sind. Diese Begleitung übernehmen besonders ausgebildete Lehrkräfte der Praktikumschulen, Dozentinnen und Dozenten der Universität sowie Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Schnittstellen direkt vor und unmittelbar nach dem Praktikum gelegt. In den Fällen, in denen die Einführung längerer Praxisphasen mit einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes verbunden ist, bedeutet die curriculare Verzahnung mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung eine besondere Herausforderung für die inhaltliche Konzeption dieser Praxisphasen.

Mit **Blick auf die für eine solche Verzahnung** erforderliche kommunikative Steuerung haben die in den einzelnen Bundesländern in ihrer Struktur und in ihren Aufgaben sehr unterschiedlich konzipierten Zentren für Lehrerbildung (bzw. die an einigen Universitäten daraus weiter entwickelten Schools of Education) eine bündelnde Funktion und geben der Lehrerbildung innerhalb der Universität einen verbindlich definierten Platz. Dabei bedeutet die Existenz von Zentren für Lehrerbildung nicht per se eine qualitative Verbesserung der Lehrerbildung, sie schafft lediglich die strukturellen Voraussetzungen dafür. Entscheidend für die Wirksamkeit von Zentren für Lehrerbildung ist deren Ansehen innerhalb der Universität, verbunden mit tatsächlichen Steuerungsmöglichkeiten. Grundsätzliche Voraussetzung hierfür ist, dass die Universitäten die Lehrerbildung als ihre genuine Aufgabe wahrnehmen. Ansonsten besteht insbesondere bei den Schools of Education das Risiko einer institutionalisierten Marginalisierung, also der Auslagerung der gesamten Lehrerbildung aus der Mitte der Universität in eine eigene bildungswissenschaftliche Fakultät – im Grunde die Neu-Erfindung der Pädagogischen Hochschulen innerhalb der Universitätsstrukturen.

Die Zeit ist also reif für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, zumal die nächste Herausforderung bereits vor uns liegt: Wie ist Lehrerbildung zu gestalten, um unter den Aspekten von Mobilität und Freizügigkeit Absolventinnen und Absolventen auf einen globalisierten Lehrerarbeitsmarkt vorzubereiten? Es geht um die Internationalisierung der Lehrerbildung: Welche Antworten haben wir?

Auf einen Blick

Qualitativ herausragende Lehrerbildung entsteht nicht durch die bloße Addition von Leistungspunkten. Sie entsteht durch eine kluge, an der schulischen Praxis orientierte inhaltliche Verzahnung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile sowie durch curriculare Abstimmung zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung – mit einem Wort: durch intensive Kommunikation aller Akteure.

Gemeinsam Zukunft gestalten

Aus studentischer Sicht besteht grundlegender Reformbedarf.

Für den freien Zusammenschluss von StudentInnenschaften e.V. (fzs) nehmen Lehrende eine für unsere Gesellschaft entscheidende unterstützende Rolle in der Entwicklung von Lernenden ein. Um den vielfältigen Ansprüchen einer hochkomplexen Bildungslandschaft gerecht zu werden, ist eine fundierte Hochschulbildung, die modernen Herausforderungen innovativ und praxisorientiert entgegentritt, unbedingt notwendig. Dies erfordert grundlegende Reformen im Lehramtsstudium:

Keine Hürden bei der Anerkennung: Der fzs empfiehlt die zügige bundesweite Vereinheitlichung der Struktur von Lehramtsstudiengängen. Ein Nebeneinander von Staatsexamensstudiengängen und dem Bachelor-Master-System steht dem Anspruch an die Vereinfachung der studentischen Mobilität und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse entgegen. Die Bundesländer sind hier dazu aufgefordert, dass ihre Übereinkunft, Lehramtsabschlüsse gegenseitig anzuerkennen, uneingeschränkt umgesetzt wird und nicht vereinzelt zusätzliche Hürden zwischen Bachelor und Master sowie zwischen Master und Referendariat aufgebaut werden. Mobilität zwischen den Ländern, aber auch innerhalb der Länder, muss zu jedem Zeitpunkt ohne Weiteres möglich sein - bei grundsätzlicher Anerkennung aller bereits erbrachten Leistungen. Allen Lehramtsabsolvent*innen muss die Sicherheit eines Referendariatsplatzes gewährt werden.

Um einem grundsätzlichen pädagogischen Anspruch im Lehramts-

*Katharina Mahrt
studiert Rechtswissenschaften an der Universität zu Kiel und ist im Vorstand des fzs sowie des Deutschen Studentenwerks (DSW).*



studium entsprechen zu können, sind flexiblere Prüfungsverfahren an Hochschulen und kompetenzorientiertes Prüfen von großer Bedeutung. Hier besteht an den Hochschulen dringender Nachholbedarf. Eine anonyme Massenabfertigung kann individuelle und nachhaltige Vermittlung von Handlungskompetenz und Fachwissen weder sicherstellen noch adäquat prüfen. Zudem müssen die Prüfungstermine aller beteiligten Fachbereiche sowie Praktika im

Studium (besser) aufeinander abgestimmt werden, um ein Mindestmaß von zusammenhängenden Wochen an veranstaltungs-, prüfungs- und praktikumsfreier Zeit pro Semester gewährleisten zu können.

Betreuung verbessern: Die Unterfinanzierung des gesamten Bildungswesens ist sowohl an Schulen als auch an Hochschulen deutlich zu spüren. Bund und Länder sind hier in der Verantwortung, über die Abschaffung des Kooperationsverbots eine gemeinsame Finanzierung des Bildungssystems auf hohem Niveau sicher zu stellen. Konsequenz wäre hier unter anderem eine Verbesserung der Betreuungsverhältnisse im Lehramtsstudium sowohl an den Hochschulen als auch während der Schulpraktika. Insbesondere ist hier die Stärkung der Fachdidaktiken als eigenständige und mit entsprechenden finanziellen Mitteln ausgestattete Forschungsgebiete von Bedeutung. Dies erfordert auch die Schaffung von zusätzlichen Stellen für Fachdidaktiker*innen an Hochschulen. Die verschiedenen Lehrveranstaltungen der Teilbereiche Pädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften bedürfen außerdem einer besseren Verzahnung. Diese sollte nicht auf die Studierenden abgewälzt, sondern institutionalisiert angeleitet werden. Das Lehramtsstudium muss außerdem umfangreichere (fach-)didaktische, pädagogische und psychologische Anteile umfassen, welche unabhängig von der gewählten Schulform einen Kern des Studiums ausmachen. Den Studierenden sind auch darüber hinaus weitere Angebote in diesen Disziplinen zu machen.

*Heike Wehage
studiert an der TU Braunschweig im Master für das gymnasiale Lehramt Geschichte und Mathematik sowie an der Universität Göttingen Mittelalter- und Renaissance-Studien. Sie ist im Auswahlgremium zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung.*





Lehrende nehmen eine für unsere Gesellschaft entscheidende unterstützende Rolle in der Entwicklung von Lernenden ein.

Studienintegrierte Praktika müssen als wichtiger Bestandteil des Studiums gesehen und immer durch eine professionelle und qualifizierte pädagogische Begleitung qualitativ gesichert werden. Derzeitige Praktikumsprogramme genügen diesem Anspruch häufig weder quantitativ noch qualitativ und müssen einer entsprechenden Weiterentwicklung unterzogen werden. Um die Studierenden frühzeitig an Unterrichtspraxis heranzuführen, ist es empfehlenswert, Schulpraktika bereits als Teil der Bachelor-Studiengänge zu gestalten.

Studium Generale elementar notwendig: Die Wertschätzung des humboldtschen Bildungsideals muss gerade in der Bildung zukünftiger VermittlerInnen gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins an Schulen einen besonderen Stellenwert erhalten. Hierfür ist das Studium Generale als Bestandteil des Lehramtsstudiums elementar notwendig. Zudem erfordert das breite Aufgabenfeld im späteren Berufsfeld für Lehramtsstudierende ein großes Angebot an Wahlpflichtveranstaltungen zur Stärkung verschiedenster Kompetenzen. Dies gilt u.a. für Themenfelder wie Inklusion, institutionelle und strukturelle Diskriminierung, Rassismus, Gender, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Rhetorik, Medienpädagogik und Theaterpädagogik. Gerade Lehrer*innen sind Multiplikator*innen eines globalisierten Gesellschaftssystems. Um dieser Herausforderung sensibel und interkulturell kompetent entsprechen zu können, ist eine lehramtsbezogene Förderung von Auslandsaufenthalten notwendig.

Damit dies allen Studierenden ermöglicht werden kann, müssen hierfür ausreichend finanzielle und institutionelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Zumindest für das Studium der modernen Philologien ist ein wenigstens dreimonatiger, studien- und/oder schulbezogener Auslandsaufenthalt gesetzlich festzuschreiben. Um dem Anspruch an die unterstützende Funktion bei der Entwicklung von Schüler*Innen gerecht zu werden, müssen Lehramtsstudierende auch angemessen auf ihre Aufgabe in einer immer heterogeneren Gesellschaft vorbereitet werden. Ohne eine grundlegende Reform der Lehramtsausbildung ist dieser Anspruch nicht zu erfüllen.

Auf einen Blick

Für den fsz sollte das Lehramtsstudium bundesweit vereinheitlicht und inhaltlich angepasst werden. Insbesondere die Anerkennung von Leistungen und Abschlüssen sowie die Stärkung der Fachdidaktiken stehen dabei im Vordergrund, ebenso die Umsetzung des kompetenzorientierten Prüfens. Die Einführung des Studiums Generale sowie die qualitative Begleitung von Praktika bilden weitere Bausteine zu einer gelungenen Studienreform.

Der Lehrerbildung mehr Gewicht verleihen

Wie Bund und Länder mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Hochschulen aufwerten wollen

Lehrerinnen und Lehrer sind von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Bildungssystems. Sie begleiten junge Menschen in einer Entwicklungsphase, die für individuellen Bildungserfolg, Persönlichkeitsbildung, Sozialisation und beruflichen Werdegang prägend ist. Gesellschaftliche Veränderungen bringen neuartige Aufgaben für das Bildungssystem und den Lehrerberuf mit sich; Reformen der Schulstruktur, Durchlässigkeit und Offenheit aller Bildungswege, Heterogenität und Inklusion sowie veränderte Beziehungen zwischen Schule und Eltern müssen ihren Niederschlag in allen Phasen der Lehrerausbildung finden. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ihr Ansehen und berufliches Wirken, steht der Staat in besonderer Verantwortung.

Bund und Länder wollen deshalb mit ihrer „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ begonnene Reformen unterstützen, beschleunigen, neue Entwicklungen anstoßen und fördern, in deren Mittelpunkt die lehrerbildenden Hochschulen stehen, sowie überzeugende Beiträge zur Aufwertung des Lehramtsstudiums entwickeln. Das Programm will einen wettbewerblichen, breit wirkenden und kapazitäts-neutralen Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll. Zugleich soll die Mobilität von Studierenden und Lehrkräften verbindlich und nachhaltig gewährleistet werden.

Auch organisatorisch steht die Lehrerbildung vor Herausforderungen, denn ihre gesellschaftliche Bedeutung spiegelt sich an den Hochschulen nur unzureichend wider:

So ist an vielen Hochschulen die Lehrerbildung nicht in einer eigenständigen Einrichtung organisiert, eigene Fakultäten und Fachbereiche bilden eine noch zu seltene Ausnahme. Stattdessen ist die Ausbildung im Lehramt an verschiedenen hochschulischen Institutionen angesiedelt. Diese organisatorische Zersplitterung erschwert es den Vertretern der Lehrerbildung, mit einer Stimme zu sprechen und hochschulintern ihre Interessen wahrzunehmen. Ähnliches gilt für die Fachdidaktiken, die sich mitunter schwertun, sich gegenüber den Fachwissenschaften zu behaupten. Die Lehramtsstudierenden sind davon unmittelbar betroffen: Ihre spezifischen Anliegen und Bedürfnisse werden häufig aus strukturellen Gründen nicht ausreichend berücksichtigt – mit negativen Auswirkungen auf den Studienerfolg.

Der Bund unterstützt die Länder und Hochschulen ab 2014 über einen Zeitraum von zehn Jahren mit bis zu 500 Millionen Euro dabei, innovative Konzepte für das Lehramtsstudium in Deutschland zu entwickeln.

Mit einem breit angelegten Wettbewerb – an dem alle Hochschulen teilnehmen können, die einen staatlich anerkannten Studiengang in der Lehramtsausbildung anbieten – werden laufende Reformprozesse unterstützt und die gesamte Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung zielgerichtet gestärkt.

Selbstverständlich beinhaltet das Programm keine normativen Vorgaben über den Weg, der zu den gemeinsamen Zielsetzungen führen soll. Dies ist Gegenstand des Antrags der Hochschule; er sollte auf der jeweiligen Ausgangslage der Lehrerbildung vor Ort aufsetzen. So können beispielsweise (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere



*Dr. Hans-Gerhard Husung
ist Generalsekretär der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern. Er leitete die Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg und war Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Berliner Senat.*



Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ihr Ansehen und berufliches Wirken, steht der Staat in besonderer Verantwortung.

- die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen,
- das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen,
- eine Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit angemessen einbezieht,
- schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren,
- eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung realisieren,
- effizientere Strukturen der Lehreraus- und -weiterbildung in den Hochschulen so verankern, dass sie profilbildend für die Hochschule wirken,
- die Reformmaßnahmen mit begleitender Forschung flankieren und die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken,
- Maßnahmen der berufsbiographischen Förderung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und der mit der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Beauftragten sowie von Lehrkräften im Schuldienst entwickeln,

- den Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrerbildung verbessern,
- die Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren fördern,
- geeignete Maßnahmen zur Förderung von Quereinsteigern entwickeln,
- die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse auf andere Standorte berücksichtigen,
- Verfahren zur gezielten Gewinnung geeigneter Studierender und deren kontinuierlicher Begleitung/Beratung entwickeln,
- neue Formen und Strukturen der Organisation von Lehrerbildung entwickeln.

Ein zentraler Aspekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die mit dem Programm einhergehende verbesserte Mobilität von Lehrkräften. Die Länder haben sich verpflichtet, die Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sicherzustellen. Außerdem soll der Zugang zum Vorbereitungs- sowie zum Schuldienst den Lehramtsabsolventen in allen Ländern offenstehen, unabhängig vom Land der Ausbildung. So können Lehrerinnen und Lehrer ihre Fähigkeiten künftig dort einsetzen, wo sie für sich die besten Berufsaussichten sehen. Auch die Bildungssysteme der Länder profitieren davon, da sie flexibler auf Engpässe in bestimmten Bereichen und Fächern reagieren können.

Auf einen Blick

Bund und Länder wollen mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Hochschulen nachhaltig stärken, Reformprozesse unterstützen und die bundesweite Mobilität von Lehrkräften verbessern. Dafür will der Bund in den kommenden zehn Jahren bis zu 500 Millionen Euro bereitstellen. Die Ausschreibung ist im Laufe des Jahres 2014 vorgesehen. Weitere Informationen zum Verfahren sowie den Volltext der Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finden Sie unter www.gwk-bonn.de.

„Wenn man gute Lehrkräfte möchte,
muss man junge Menschen mit
Motivation und Potenzial für das
Lehramtsstudium gewinnen.“

Dr. Birgit Nieskens

Bausteine guter Lehre

Vom Studienbeginn bis zur beruflichen Weiterbildung



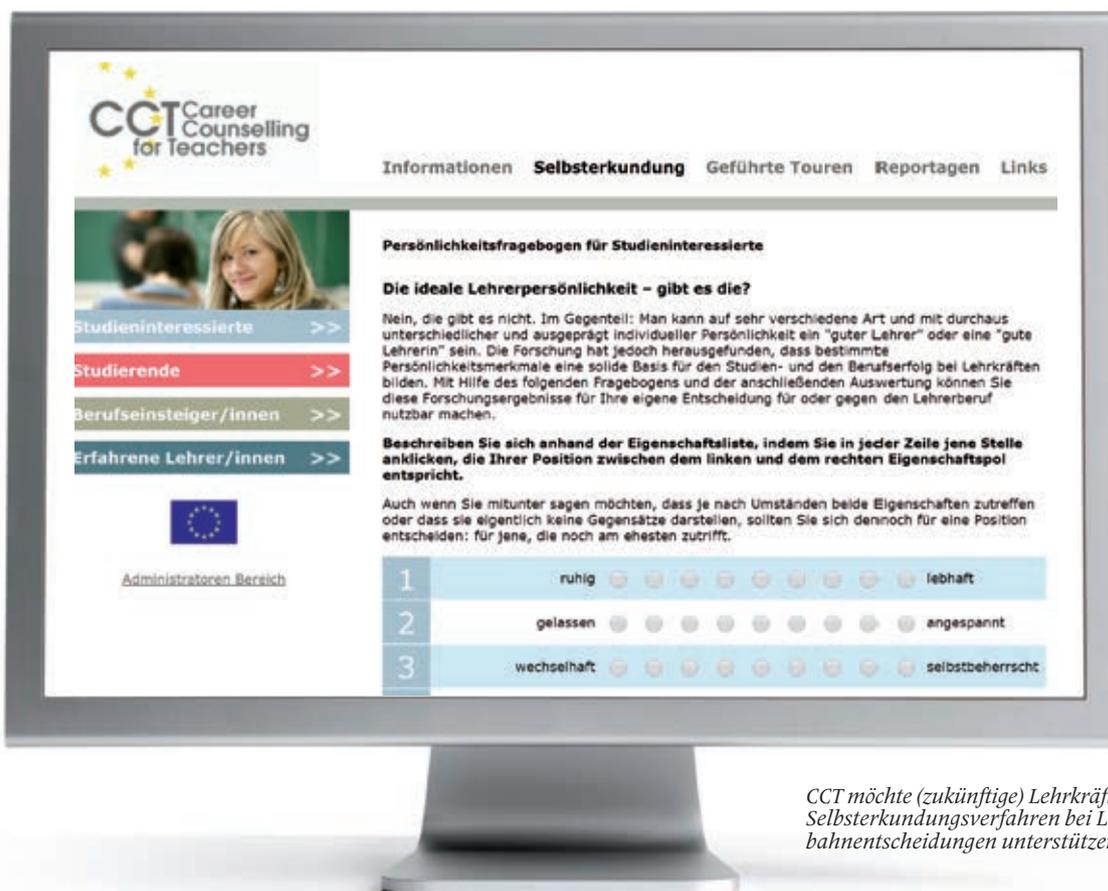
Career Counselling for Teachers

Onlinebasierte Information, Eignungsabklärung und Laufbahnberatung

Dr. Birgit Nieskens
Leuphana Universität Lüneburg

Wenn man gute Lehrkräfte möchte, muss man junge Menschen mit Motivation und Potenzial für das Lehramtsstudium gewinnen. Online-Angebote können dazu einen Beitrag leisten, indem sie Studieninteressierten klären helfen, ob eine Lehreraufbahn das Richtige für sie ist. Vor diesem Hintergrund startete 1999 auf Initiative der Leuphana Universität Lüneburg das EU-Projekt Career Counselling for Teachers (CCT), das

zunehmend von einem international zusammengesetzten gemeinnützigen Verein weitergeführt wird. CCT möchte den Lehrerberuf als attraktiven und herausfordernden Beruf präsentieren und dazu anregen, die persönliche Eignung für diesen Beruf zu überprüfen sowie in späteren Berufsjahren gezielt die Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten zu nutzen, die dieser Beruf bietet. Das zentrale Mittel dazu ist die Online-Plattform CCT. CCT ist in den letzten Jahren zum Beratungsprogramm Nummer Eins für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum geworden und wird bundesweit von zahlreichen Universitäten und Zentren für Lehrerbildung eingesetzt.



CCT möchte (zukünftige) Lehrkräfte mit Selbsterkundungsverfahren bei Laufbahnentscheidungen unterstützen.

CCT wendet sich an angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte. Die Plattform bietet u.a. folgende Inhalte an:

- **Informationen** über den Lehrerberuf, die Arbeitsmarkt-situation, die Ausbildungsangebote, Karrieremöglichkeiten im Bildungswesen und Beratungseinrichtungen sowie Links zu weiterführenden Informationen.
- **Reportagen:** Berichte von Studieninteressierten, Lehramtsstudierenden und Lehrkräften aus ihrem Leben – als Reflexionsanstoß für alle, die sich in einer ähnlichen Laufbahnsituation befinden.
- **Selbsterkundungsverfahren:** Fragebögen und Tests, mit denen die persönlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche und befriedigende Berufstätigkeit als Lehrer bzw. für spezielle Karrieren im Bildungswesen geklärt werden können. Die Verfahren sind theoretisch fundiert, online bearbeitbar und liefern individualisierte Ergebnismrückmeldungen. Sie zielen auf Merkmale, die sich in der Berufspsychologie und in den Forschungen zum Lehrerberuf als bedeutsam herausgestellt haben. Die meisten der angebotenen Verfahren erfassen Eigenschaften, z. B. über Persönlichkeits- und Interessenfragebögen. Weitere Verfahren thematisieren die Fachwahl oder die Biographie, z. B. indem sie pädagogische Vorerfahrungen erheben.
- **Geführte Touren:** Für wichtige Entscheidungssituationen – etwa die Entscheidung für oder gegen ein Lehrerstudium – wird eine Abfolge ausgewählter Informationstexte und Selbsterkundungsverfahren angeboten, die mit einer zusammenfassenden Interpretation und mit Empfehlungen für weitere Abklärungen endet. Die Ergebnisse können von den Nutzern später jederzeit wieder eingesehen werden. Zudem gibt es Instrumente für Mentoren, die Studierende in Praxisphasen begleiten sowie Quer- oder Seiteneinsteiger beraten, und ein Tool für Forscher zum Abrufen der Daten, die bei der Absolvierung von CCT anfallen.

Die Wirksamkeit von CCT wird laufend evaluiert, zuletzt z. B. in Nordrhein-Westfalen. Dort wird CCT verwendet, um Studieninteressierte auf das sogenannte Eignungspraktikum vorzubereiten. Sie sollen mit gezielten Fragen in das Praktikum gehen, wo sie Schule erstmals aus der Sicht von Lehrpersonen kennenlernen und durch Beratung und Portfolioarbeit dabei unterstützt werden, sich fundiert und reflektiert für oder gegen ein Lehramtsstudium zu entscheiden. Die Aussagen der Praktikanten belegen, dass dieses Konzept bei vielen von ihnen aufgeht: Sie werden durch CCT auf neue

Aspekte des Berufs aufmerksam gemacht, sie entdecken Ansatzpunkte für die persönliche Weiterentwicklung und sie nehmen sich vor, das Praktikum als Hilfe für die Laufbahnwahl zu nutzen. Sehr viele erleben die Rückmeldungen von CCT als Ermutigung, tatsächlich ein Lehrerstudium zu beginnen – und zwar insbesondere solche Personen, die günstige Voraussetzungen für diese Laufbahn mitbringen.

Eine der Praktikantinnen drückt gut die Stimmung aus, die bei vielen nach der Bearbeitung von CCT besteht:

„Für mich war das Besuchen dieser Website ein wichtiger Schritt in Richtung ‚Vorbereitung auf das Studium und das Leben nach der Schule‘. Ich hatte zeitweise Angst, wichtige Informationen zu überlesen und meine Konzentration war sehr hoch. Nach der Teilnahme an der geführten Tour fühlte ich mich erleichtert, umso mehr weil meine eigene Einschätzung zur Fähigkeit Lehrerin zu werden/sein mit dem Ergebnis der Tour übereinstimmte. Durch den Fachwahl-Fragebogen habe ich herausgefunden, meine Fachwahl nochmal genau zu überdenken und meine Lehrer zur Einschätzung zu bitten.“

Förderliche Kontexte für CCT: Die Wirkungen von CCT entfalten sich dann besonders gut, wenn es in folgende Kontexte eingebettet ist:

- **Frühzeitige Platzierung:** Information, Selbsterkundung und Beratung sind wirkungsvoller, solange noch realistische Alternativen bestehen, ohne zu hohe finanzielle oder soziale Belastungen auf ein anderes Studium umzusteigen.
- **Wahrung der Anonymität:** Selbsterkundungsverfahren werden nur dann ehrlich bearbeitet und sind nur dann hilfreich, wenn die Ergebnisse ausschließlich für die Nutzer bestimmt sind, wenn also keine Verpflichtung zur Offenlegung besteht.
- **Kombination mit anderen Maßnahmen** zur Eignungsabklärung und Entwicklungsförderung: Der Nutzen von CCT ist größer, wenn es mit anderen Bausteinen zur Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung verknüpft wird, z. B. mit Einschätzungen durch Mentoren, mit persönlicher Beratung oder mit Portfolioarbeit.
- **Eignungsabklärung und Laufbahnberatung** als Kontinuum: Die Studienwahl ist nicht die letzte Weichenstellung. Erfahrungen in den Praktika können eine Umorientierung nahelegen, und nach einigen Berufsjahren wächst vielleicht der Wunsch nach einem Karriereschritt. CCT unterstützt auch dabei mit Informationen und stellt Angebote zur Selbsterkundung bereit.

Fazit Career Counselling for Teachers (CCT) wird bundesweit zur Eignungsabklärung in der Bewerbungsphase für das Lehramtsstudium genutzt, bietet aber auch Orientierung in den folgenden Ausbildungs- und Berufsjahren. CCT unterstützt dabei kostengünstig und wirkungsvoll Laufbahnentscheidungen und regt zu beruflicher Weiterentwicklung an. Flankierende Maßnahmen wie Portfolioarbeit oder persönliche Beratung verstärken den Effekt von CCT. Mehr Informationen unter www.cct-germany.de.

Das Zeitfenstermodell für Lehramtsstudiengänge

Ein mathematisches Modell zur Minimierung der Überschneidungen von Lehrveranstaltungen

Prof. Dr. Alexander Kreuzer und Dr. Lejla Starcevic-Srkalovic
Universität Hamburg

Die Universität Hamburg bietet seit dem Wintersemester 2007/2008 Bachelor- und Masterstudiengänge für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I, das Lehramt an Gymnasien, das Lehramt an Beruflichen Schulen sowie an Sonderschulen an. An der Lehramtsausbildung in Hamburg beteiligen sich neben vier Fakultäten der Universität Hamburg weitere Hamburger Hochschulen: die Technische Universität Hamburg-Harburg, die Hochschule für Musik und Theater Hamburg, die Hochschule für Bildende Künste, sowie die Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Die Regelstudienzeiten der Bachelorstudiengänge beträgt sechs (bei Wahl des Unterrichtsfaches Musik oder Kunst acht), die der sich anschließenden Masterstudiengänge vier Semester. In beiden Studiengängen sind Praktika integriert. Jedes Lehramtsstudium setzt sich aus mehreren Teilstudiengängen zusammen: zwei Unterrichtsfächer und das Fach Erziehungswissenschaft in den Studiengängen für das gymnasiale Lehramt und die Primar- und Sekundarstufe I, eine berufliche Fachrichtung, ein Unterrichtsfach und das Fach Erziehungswissenschaft im Studiengang Lehramt an beruflichen Schulen sowie ein Unterrichtsfach, das Fach Erziehungswissenschaft einschließlich Behindertenpädagogik im Studiengang für das Lehramt an Sonderschulen. Diese Teilstudiengangs- und Fächerstruktur gilt für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge.

Den Studieninteressierten stehen somit mehr als 200 Fächerkombinationen zur Auswahl, von diesen werden ca. 190 gewählt. Die Teilstudiengänge werden an den jeweiligen Fakultäten studiert, teilweise sogar in mehreren Fakultäten bzw. Hochschulen. Die Erhaltung der „Studierbarkeit“ ist deshalb eine große Herausforderung. Mit dem Begriff „Studierbarkeit“ werden gemäß der Beschlüsse des Akkreditierungsrates alle Maßnahmen beschrieben, die dazu beitragen, einen geordneten, geplanten und vor allem nach der Regelstudien-

zeit vorgesehenen Ablauf des Studiums zu ermöglichen. Dazu gehört bei Bachelor- und Masterstudiengängen eine gegenüber den bisherigen Staatsexamen-Studiengängen veränderte Studiengangs- und Lehrveranstaltungsplanung. Um eine Überschneidungsfreiheit bzw. Überschneidungsminimierung von Lehrveranstaltungen in Lehramtsstudiengängen zu erreichen, wurde als fakultäts- und hochschulübergreifende Maßnahme zur Studierbarkeit ein Zeitfenstermodell von Prof. Dr. Alexander Kreuzer (Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften der Universität Hamburg) entwickelt. Durch das Zeitfenstermodell haben die Teilstudiengänge Zeiträume, bzw. sogenannte Kernzeiten und Wahlzeiten, zugewiesen bekommen, zu denen Lehrveranstaltungen stattfinden sollen, um die Studierbarkeit langfristig zu sichern.

Sogenannte Kernzeiten sind für Lehrveranstaltungen vorgesehen, die nur einmal im jeweiligen Semester angeboten werden und als Pflichtveranstaltungen in vorgegebener Zeit absolviert werden müssen. Dagegen sind sogenannte Wahlzeiten für Lehrveranstaltungen vorgesehen, die mehrfach im Semester angeboten werden, oder bei denen mehrere Veranstaltungen zur Wahl stehen, bzw. bei denen Angebotsturnus und Absolvierung flexibel gestaltet werden können. Jeder Teilstudiengang bekommt gemäß eines Fachgruppenplans eine bestimmte Anzahl von Kern- und Wahlzeiten zugewiesen. Besondere Zeiträume erhalten die fachdidaktischen Veranstaltungen und das Kernpraktikum im Master-Studium. Für die Koordination der Umsetzung des Zeitfenstermodells wurde zum Wintersemester 2008/09 eine Stelle geschaffen. Diese wird dem Zentralen Prüfungsamt für Lehramtsprüfungen (ZPLA) zugeordnet, da eine inhaltliche und sachliche Nähe besteht. Die Koordinatorin begleitet die Hochschulen bzw. Fakultäten bei der Umsetzung des Zeitfenstermodells, bietet Informationsveranstaltungen, sowohl für Lehrveranstaltungs- und Studienmanager, als auch für Studierende an. Zur Information für alle Beteiligten, d.h. Studierende, Lehrende, sowie Verwaltungsmitarbeiter, wurde zudem eine Homepage eingerichtet, auf der das Modell und seine

Darstellung der Verteilung der Kernzeiten im Zeitfenstermodell

Jahr 1	Montag				Dienstag				Mittwoch				Donnerstag				Freitag			
8–10	IE	IIC	DE	–	IA	IIC	DE	–	EW	EW	EW	EW	IC	IIF	–	MA	IG	IIB	KU	SPO
10–12	IC	IIE	EW	EW	IG	IIC	KU	SU	EW	EW	EW	EW	ID	IIF	–	MA	IG	IIB	KU	SPO
12–14	IG	IIE	KU	SU	IE	IIA	–	–	ID	IF	–	MA	IF	IIA	REL	SU	IC	IIA	–	MA
14–16	IA	IIF	DE	–	IE	IIG	–	MA	IB	IID	ENG	SU	IF	IIB	REL	SPO	IF	IIA	REL	SU
16–18	IB	IIG	ENG	SU	IB	IIE	ENG	–	IF	IID	REL	–	IA	IID	DE	–	ID	IIG	DE	–
18–20	ID	IIB	SU	SPO	IC	IIE	–	MA	IE	IIG	–	–	IB	IID	ENG	SU	IA	IIC	DE	–

Jahr 2	Montag				Dienstag				Mittwoch				Donnerstag				Freitag			
8–10	IG	IIE	KU	SU	IA	IIC	DE	–	IB	IID	ENG	SU	ID	IIG	DE	–	IG	IIB	KU	SPO
10–12	IG	IIB	KU	SPO	IA	IID	DE	–	IB	IIG	ENG	SU	ID	IIF	–	MA	ID	IIF	–	MA
12–14	ID	IIB	SU	SPO	IF	IIB	REL	SPO	IE	IIG	–	–	IF	IIA	REL	SU	IA	IIF	DE	–
14–16	EW	EW	EW	EW	IE	IIG	–	MA	IC	IIA	–	MA	IG	IIC	KU	SU	IC	IIE	EW	EW
16–18	IE	IIC	DE	–	IC	IIF	–	MA	IF	IIA	REL	SU	IB	IID	ENG	SU	IE	IIA	–	–
18–20	IF	IID	REL	–	IC	IIE	–	MA	IA	IIC	DE	–	IB	IIE	ENG	–	–	–	–	–

REL	Religion	SU	Sachunterricht (siehe eigene Tabelle)	MA	Mathematische Grundausbildung	ENG	Englisch
KU	Kunst	DaZ	Wahlmöglichkeiten im 2. Semester	DE	Wahlmöglichkeiten im 2. Semester	SPO	Sport

Die Zeiten von SU können auch von jedem in Lernbereich III gewählten Fach benutzt werden.

Quelle: Prof. Dr. Alexander Kreuzer und Dr. Lejla Starcevic-Srkalovic, Universität Hamburg

Entwicklung ausführlich dargestellt werden. Insbesondere für Studierende wurde zur Meldung von (dennoch vorkommenden, oder vermeintlich vorkommenden Lehrveranstaltungsüberschneidungen) ein Online-Formular der Homepage eingerichtet. Eine Einzelfallklärung und -beratung für Studierende kann somit gewährleistet werden. Ferner ist die Koordinatorin dafür zuständig, ggf. von Fachbereichen gewünschte Veränderungsmaßnahmen zu ermitteln und deren Integration in das Modell zu prüfen und umzusetzen.

Für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Hamburg kann festgehalten werden, dass sich das Zeitfenstermodell seit seiner Einführung insgesamt etabliert und bewährt hat. Eine absolute Überschneidungsfreiheit der Kernzeiten lässt sich für alle erlaubten Fächerkombinationen aufgrund der Vielzahl der möglichen Kombinationen mathematisch und organisatorisch nicht verwirklichen. Bedingt durch das Zeitfenstermodell sind jedoch Fächerkombinationen wählbar, die nicht mehr, oder nur mit großem zeitlichen Aufwand studiert werden können, da sich deren Kernzeiten vollständig, oder zum großen Teil überschneiden.

Darauf werden die Studierenden im Rahmen der Studienberatung und des Bewerbungsverfahrens umfassend hingewiesen. Die häufigsten Kombinationen werden im Rahmen des Modells unterstützt, dabei erreicht das Zeitfenstermodell sein selbstgestecktes Ziel: Überschneidungsfreiheit für mehr als 80 Prozent der Lehramtsstudierenden!

Fazit Die an der Universität Hamburg erreichten Ergebnisse des Zeitfenstermodells sind sowohl Ausdruck des sich bewährenden mathematischen Grundansatzes, der ohne Softwarelösung probat erschien, als auch der pragmatisch-orientierten Umsetzung. Anfangs von einigen Studiengangsplanern als Bedrohung der Handlungsoptionen gesehen, zeigte das Zeitfenstermodell, welche Flexibilität und welche organisatorischen und planerischen Vorteile es bietet. Mehr Informationen unter www.uni-hamburg.de/zeitfenster.

Kompetent studieren – Qualifizierung und Profilierung im Lehramtsstudium

Das „Staufer Studienmodell“ der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Dr. Martina Geigle

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd hat sich in knapp 200 Jahren von einem Lehrerseminar zu einer Hochschule mit Universitätsstatus und einem breiten Studienangebot zu Bildung, Gesundheit und Interkulturalität entwickelt. Dabei hat sich insbesondere in jüngster Zeit die Studierendenschaft der Bildungsuni verändert: Es gibt mehr Studierende aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund, Absolvent/innen des achtjährigen Gymnasiums, die mit siebzehn Jahren ihr Studium beginnen, und Studierende, die ihre Hochschulreife nicht am allgemeinbildenden Gymnasium erworben haben. Neben der zunehmenden Heterogenität an der Hochschule verändern sich auch die Anforderungen, mit denen Lehrer/innen in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft umzugehen haben, wie beispielsweise die Diskussionen über Inklusion oder die Gemeinschaftsschule zeigen. Mit dem Staufer Studienmodell hat die Pädagogische Hochschule ein innovatives Studienkonzept für die lehrerbildenden Studiengänge entwickelt, das diesen Veränderungen Rech-

nung trägt. Im Fokus steht die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden, die sich studien- und berufsrelevante Schlüsselqualifikationen aneignen können. Mit dem Erwerb von Hochschulzertifikaten wird ihnen zudem die Ausbildung eines besonderen Kompetenzprofils ermöglicht, um ihre zukünftigen Einstellungschancen zu verbessern. Das Projekt stellt die Förderung des selbstgesteuerten Studierens in den Vordergrund. Es ist nicht das Ziel, die Studierenden kontinuierlich zu begleiten, sondern sie in die Lage zu versetzen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Dabei können sie Angebote wahrnehmen, die sowohl ihren individuellen Entwicklungsaufgaben als auch ihren Interessen entsprechen.

Orientierung in der Studieneingangsphase: Die Maßnahmen des Staufer Studienmodells beginnen beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In der Einführungswoche werden nicht nur – wie oft üblich – Informationsveranstaltungen zu Studiengängen und Fächern angeboten, sondern auch Mentoring-Gruppen, in denen sich die Studienanfänger/innen mit studentischen Mentor/innen treffen. Die festen Kleingruppen tragen zur sozialen Integration bei und ermöglichen es, auf individuelle Bedürfnisse am Studienbeginn zu reagieren.



Lehramtsstudierende arbeiten selbstständig im Didaktischen Zentrum.



Die Begegnung von PH-Studierenden und Lehreranwärter/innen ermöglicht einen Einblick in die spätere Berufstätigkeit und die Reflexion des eigenen Kompetenzerwerbs.

Es werden Themen aus den Bereichen Organisieren, Studieren und Reflektieren aufgegriffen. Für einen erfolgreichen Start ins Studium reicht es nicht aus, einen Studienplan erstellen zu können und wichtige Hochschuleinrichtungen kennenzulernen. Darüber hinaus werden mit den Mentor/innen Unterschiede zwischen schulischem Lernen und Studieren erarbeitet, um auf die neuen Anforderungen vorzubereiten. Zu den Besonderheiten des Lehramtsstudiums zählt, dass mit der Studienentscheidung eine weitgehende Festlegung auf den späteren Beruf erfolgt. Die Mentoring-Gruppen bieten die Chance, bereits zu Studienbeginn auf Peer-Ebene über die eigene Berufswahlentscheidung nachzudenken. Das Mentoring-Programm wird während des ersten Studiensemesters weitergeführt. Die überaus positiven Evaluationsergebnisse verdeutlichen die Relevanz solcher Angebote in der Studieneingangsphase. Zu beobachten ist jedoch auch, dass im Laufe des Semesters weniger Mentees an den Treffen teilnehmen. Dies ist ein gutes Signal: Je besser sich die Studierenden an der Hochschule zurechtfinden, je selbstständiger sie werden, je mehr soziale Kontakte sie haben, umso weniger benötigen sie die Unterstützung einer festen Mentoring-Gruppe.

Individueller Kompetenzaufbau: Im weiteren Verlauf des Studiums bietet das Staufer Studienmodell daher Kompetenzworkshops an, um den Studierenden, ihrem jeweiligen Entwicklungsbedarf entsprechend, studienrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Angefangen von Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens über Workshops zum Formatieren wissenschaftlicher Texte, zum Präsentieren oder zur Nutzung des interaktiven Whiteboards bis hin zur Einführung in Software zur Datenauswertung im Rahmen von Forschungsprojekten werden sowohl von Dozierenden als auch von

studentischen Projektmitarbeiter/innen zahlreiche Veranstaltungen durchgeführt, die zu einem erfolgreichen Studium beitragen sollen. Umfassendere Angebote zur Kompetenzentwicklung sind Hochschulzertifikate, die schon während des Studiums über die Anforderungen der Prüfungsordnung hinaus die Ausbildung eines individuellen Profils ermöglichen. Wer trotz der Kompetenzworkshops noch Fragen hat, kann das Beratungsangebot des Staufer Studienmodells nutzen, mit dem Tutor/innen ihre Kommiliton/innen in den Bereichen wissenschaftliches Arbeiten, Schreibberatung und Medienberatung unterstützen. So entlastet das Projekt auch die Lehrenden, die sich in ihren Sprechstunden auf inhaltliche Aspekte konzentrieren können.

Um Studierenden eine gezielte Planung ihres Studiums zu ermöglichen, wird einmal jährlich eine Begegnung mit Lehreranwärter/innen organisiert. Dabei wird in Gesprächsrunden Einblick in das Referendariat gegeben, um aufzuzeigen, welche Kompetenzen beim Einstieg in den Lehr/innenberuf benötigt werden. Mit diesem Wissen können die Studierenden dann über den Stand des eigenen Kompetenzerwerbs reflektieren und ihr Studium entsprechend gestalten.

Mit dem Staufer Studienmodell werden einer vermehrt heterogenen Studierendenschaft Angebote zur Förderung der Studierfähigkeit und zur Entwicklung eines individuellen Kompetenzprofils unterbreitet. Da viele studienrelevante Schlüsselqualifikationen auch im Lehr/innenberuf von Bedeutung sind, werden hier wichtige Synergieeffekte erzielt.

Das Staufer Studienmodell wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert.

Fazit Mit dem Staufer Studienmodell unterstützt die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd das selbstgesteuerte Lernen von Lehramtsstudierenden. Die Angebote – Mentoring-Gruppen, Kompetenzworkshops, Beratung und Zertifikate – sind sowohl auf die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen als auch auf die unterschiedlichen Anforderungen im Studienverlauf abgestimmt und tragen so zu einem erfolgreichen Hochschulabschluss und einem gelingenden Berufseinstieg bei.

Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Ein Studienelement, das Weichen stellt

Prof. Dr. Dorit Bosse, Prof. Dr. Heinrich Dauber,
Dr. Elke Döring-Seipel, Dr. Timo Nolle und Dr. Maria Seip
Universität Kassel

Der Weg in ein Lehramtsstudium wirft Fragen auf und vieles hängt davon ab, wie diese Fragen zu Studienbeginn (vorläufig) beantwortet werden können: Ist dieses Studium/dieser Beruf das Richtige für mich? Welche Anforderungen kommen auf mich zu? Was brauche ich, um den Lehrerberuf erfolgreich ausüben zu können? Was bringe ich schon mit?

Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ setzt bei diesen Fragen an und

- bietet Raum zur Reflexion von motivationalen Grundlagen für Studien- und Berufswahl,
- konfrontiert Lehramtsstudierende mit Handlungssituationen, die spezifische Anforderungen des Lehrerberufs repräsentieren,
- dient der selbstreflexiven Bearbeitung eigener Erfahrungen in Kleingruppen,
- ermöglicht eine individuelle Standortbestimmung im Hinblick auf zentrale Kompetenzbereiche für den Lehrerberuf und ergänzt die Selbsteinschätzung um eine beobachtungs-basierte Fremdsicht,
- legt Grundlagen für einen Selbstprofessionalisierungsprozess und bahnt Kompetenzentwicklungsprozesse an, indem in einem Perspektivgespräch Entwicklungsziele formuliert und Handlungsschritte angedacht werden,
- leitet bei Bedarf weitere Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen ein.

Hintergrund: Das Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ entstand 2004 an der Universität Kassel in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe zur Problematik der Lehrerbeltastung und -gesundheit. In diesem Rahmen wurde das Studienelement konzipiert und pilotiert. Es richtet sich an Studierende der Lehramter für Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien und ist seit 2008 verpflichtender Teil des Einführungsmoduls. Es wird seitdem fortlaufend evaluiert und weiterentwickelt. 2008 wurde das Projekt mit dem Hessischen Hochschulpreis Exzellenz in der Lehre ausgezeichnet.

Psychosoziale Basiskompetenzen: Mit der Konzentration auf die psychosoziale Anforderungsdimension rückt das Studienelement einen Bereich der zukünftigen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in den Fokus, der bei der Entscheidung für diese Laufbahn in der Regel wenig sichtbar – jedoch von großer Bedeutung ist: Der Lehrerberuf ist ein Beziehungsberuf, Lehren und Lernen findet in einem sozial-kommunikativen Kontext statt und ist auf diesen angewiesen. Daher ist es für Studierende wichtig, frühzeitig mit diesem Bereich ihrer zukünftigen Tätigkeit in Berührung zu kommen, um für sich zu klären, ob sie Interesse, Leidenschaft und Können für diese wichtige Aufgabe aufbringen. Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen“ ermöglicht Erfahrungen mit Handlungssituationen, in denen die folgenden psychosozialen Kompetenzen angesprochen werden:

- Kommunikationsfähigkeit
- Kontaktfähigkeit
- Sicherheit im Auftreten
- Einflussnahme
- Soziale Sensibilität
- Wertschätzung
- Selbstwahrnehmungskompetenz
- Fremdwahrnehmungskompetenz

BASIS.
PSYCHOSOZIALE BASISKOMPETENZEN
FÜR DEN LEHRBERUF



*Einstieg ins Seminar:
Sammlung von
Teilnehmerbeiträgen.*



Aufbau und Ablauf: Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen“ besteht aus drei Bausteinen (s. Schaubild). Im Zentrum steht ein 1,5tägiges Kompaktseminar mit jeweils zwölf Studierenden, zwei Seminarleitern und zwei Beobachtern.

Baustein 1 – Vorbereitung: Vor dem Seminar verfassen die Studierenden eine Lernbiographie, die eine erste Auseinandersetzung mit prägenden Erfahrungen aus der eigenen Lerngeschichte und mit motivationalen Grundlagen der Berufs- und Studienwahl einleitet.

Baustein 2 – Kompaktseminar mit anschließendem Perspektivgespräch: Kernelement ist ein Kompaktseminar, das verschiedene Handlungssituationen umfasst, in denen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihre Stärken und Entwicklungsbereiche erfahren und entdecken können. Das Kompaktseminar endet mit einem individuellen Perspektivgespräch von ca. 15 Minuten Dauer, in dem die Studierenden ihre Erfahrungen im Hinblick auf Stärken und Entwicklungsbereiche reflektieren. Die Seminarleiter geben Rückmeldungen dazu, die auf Verhaltensbeobachtungen aus den verschiedenen Übungen basieren und stellen Bezüge zur Lernbiographie her. Bei ca. 20 Prozent der Studierenden führen Seminar und anschließendes Perspektivgespräch zu einer selbstreflexiven Überprüfung der Studiengangswahl (Studium, Fächer, Beruf, Schulstufe). Am Ende des Gesprächs formulieren die Studierenden ein oder mehrere Entwicklungsziele, für die gegebenenfalls erste Handlungsschritte angedacht werden. In ca. fünf Prozent der Fälle ergibt sich aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens ein weitergehender Beratungsbedarf.

Baustein 3 – Nachbereitung: Nach dem Seminar fertigen die Studierenden eine schriftliche Seminarreflexion an, die ihren individuellen Lernprozess dokumentieren, wichtige Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Seminar schriftlich fixieren und eine darauf basierende Formulierung von Entwicklungszielen festhalten soll.

Studiums- und phasenübergreifende Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung: Das Studienelement ermöglicht eine kompetenzorientierte Diagnostik (Standortbestimmung) und setzt Impulse für eine zielorientierte Weiterentwicklung, die idealerweise dazu führen, dass passende Lerngelegenheiten im weiteren Studienverlauf gezielt aufgesucht und genutzt werden. An verschiedenen Stellen im Studienverlauf sind Punkte vorgesehen, die eine Rückkopplung und Reflexion der bereits erfolgten Entwicklung ermöglichen. So werden die Seminarreflexion und die darin enthaltenen Entwicklungsziele in der Vorbereitung auf das erste Schulpraktikum aufgegriffen, um daraus individuell angepasste Ziele und Erkenntnisinteressen für die erste Praxiserfahrung in der Schule abzuleiten. Zwei weitere Stationen im Studienverlauf, die den Studierenden ermöglichen, in Einzelgesprächen ihren bisherigen Weg und die folgenden Schritte in den Blick zu nehmen, sind zurzeit in Planung. Ziel ist es, für die Studierenden einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess über das gesamte Studium hinweg sichtbar werden zu lassen. Eine bereits etablierte Kooperation mit Studienseminaren aus der Region Nordhessen ermöglicht es, diesen Prozess in den Vorbereitungsdienst hinein zu verlängern und fortzusetzen.

Fazit Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ (www.uni-kassel.de/go/basiskompetenzen) ist ein Angebot der Universität Kassel für Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase, das drei Ziele verfolgt:

1. Sensibilisierung für die psychosoziale Anforderungsdimension des Lehrerberufs.
2. Individuelle Klärung von Kompetenzvoraussetzungen für diesen Anforderungsbereich und Anbahnung von zielorientierten Entwicklungsprozessen.
3. Reflexion der Berufswahlmotivation, der Studienfachwahl und der Stufenwahl.

Pro-L Workshops für Lehramtsstudierende

Mit berufsfeldnahen Trainings dem Theorie-Praxis-Gefälle entgegen treten

Nora Boutaoui und Johannes Appel
Goethe-Universität Frankfurt

Der „Praxisschock“ als ein von Berufsanfängern schmerzhaft empfundener Kontrast zwischen Berufsalltag und schulischem bzw. studentischen Leben, mag ein für viele Berufsgruppen geltendes Phänomen sein. Mit Blick auf angehende Lehrkräfte wird dieser jedoch besonders deutlich diskutiert und ist fortwährend Gegenstand politischer Debatten. Dahinter steht die als mangelhaft empfundene Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die Anforderungen des Berufsalltags, da das Studium zu wenig Gelegenheit biete, sich im zukünftigen Tätigkeitsfeld auszuprobieren und berufspraktische Kompetenzen zu entwickeln. Als ursächlich für dieses Theorie-Praxis-Gefälle gilt das Prinzip der zweiphasigen Lehramtsausbildung: auf ein theoretisch fundiertes Universitätsstudium folgt eine praktische Ausbildungsphase, der Pädagogische Vorbereitungsdienst. Zwar werden im hessischen Modell Einblicke über das Berufsfeld über zwei mehrwöchige Praktika während des Studiums gewährleistet, diese sind jedoch selten mit einer individuellen Rückmeldung an die Studierenden über ihre berufsfeldbezogenen Kompetenzen verbunden. Zudem besteht zwischen den Praktika keine thematische Verknüpfung, die inhaltliche Gestaltung ist den Dozenten weitestgehend selbst überlassen und differiert dadurch sehr. Das Dilemma: von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst wird bereits ein hohes Maß dieser praktischen Kompetenzen verlangt, die in speziellen Unterrichtsbesuchen im Rahmen des eigenverantwortlichen Unterrichts bewertet werden, für deren Ausbildung jedoch zuvor nicht ausreichend Gelegenheit geboten wurde.

Die Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) ist eine fakultätsunabhängige Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt, die äquivalent zu den Lehrerbildungszentren alle an der universitären Lehramtsausbildung betei-

ligten Institutionen vernetzt. Mit den Pro-L Workshops leistet die ABL einen Beitrag zur Schließung der Lücke zwischen Theorie und Praxis, indem sie ein praxisorientiertes Workshop-Programm speziell für Lehramtsstudierende anbietet. Ziel ist es, bereits im Studium berufsfeldbezogene Basiskompetenzen zu entwickeln, die einen sichereren Umgang mit den Anforderungen des schulischen Alltags erlauben und die Studierenden bei ihren ersten Praxiserfahrungen auf dem Weg zum Vorbereitungsdienst gezielt unterstützen.

PRO-L Workshops für Lehramtsstudierende

Das Workshop-Programm umfasst zwölf bis 15 Workshops pro Semester, die Dauer der Workshops bewegt sich zwischen halb-, ganz- und mehrtägigen Trainings. Um ausreichend Gelegenheit zur praktischen Einübung und die Möglichkeit eines individuellen Feedbacks durch die Workshopleiter zu gewährleisten, ist die Gruppengröße der Workshops auf zwölf bis 16 Teilnehmer/innen begrenzt. Die Platzvergabe wird über eine Online-Anmeldung nach dem Prinzip „first come – first serve“ organisiert. Die Teilnahme an den Workshops ist für die Studierenden kostenfrei. Bei der Programmplanung wird angestrebt, möglichst wenig Überschneidung mit den Lehrveranstaltungen zu gewährleisten, so dass in der Konsequenz einige Trainings am Wochenende stattfinden. Seit Beginn des Projektes im Jahr 2009 haben insgesamt ca. 1.000 Studierende an den PRO-L Workshops teilgenommen.

Die Themenauswahl für die Workshops erfolgt auf Basis wissenschaftlicher Forschung zum Lehrerberuf sowie entlang der von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards in der Lehrerbildung. Auf dieser Grundlage hat sich seit Start des Projektes 2009 ein Themenkatalog entwickelt, der von „Classroom Management – Lernklima und Störungsprävention im Klassenraum“ oder „Lösungen im Dialog –



Besser vorbereitet auf den Gang ins Klassenzimmer durch praxisnahe Trainings.

Gesprächsführung für Lehramtsstudierende“ bis hin zu „Bei Stimme bleiben und gut verstanden werden – Ein Atem-, Stimm- und Sprechtraining für Lehramtsstudierende“ reicht. Ziel ist es, Workshops zu berufsfeldbezogenen Basiskompetenzen anzubieten, die sowohl für die universitären Schulpraktika, für den Pädagogischen Vorbereitungsdienst als auch für die spätere Berufslaufbahn als Lehrer/in von Nutzen sind.

Die praktische Einübung und Erprobung der Inhalte ist darüber hinaus ein wichtiges Merkmal der verschiedenen Workshops bzw. Trainings, schließlich erfolgt die Abgrenzung zu den theoretischen Inhalten des bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Studiums auf Basis eines „Skill-Training“-Ansatzes. Für den Workshop zum Thema Classroom Management bedeutet dies z. B., dass die Teil-

nehmer/innen einzeln das Betreten des Klassenraums und die Vorstellung der eigenen Person am ersten Schultag oder das Monitoring einer Gruppenarbeitsphase erproben und einüben; das zweitägige Stimmtraining, welches von zwei professionellen Logopäden durchgeführt wird, schließt etwa mit einem individuellen Feedback, dem „Stimmcheck“, ab.

Die Evaluation der PRO-L Workshops wird mittels einer standardisierten schriftlichen Befragung der Teilnehmer/innen am Ende jedes Termins durchgeführt. Die Rückmeldung der Studierenden kann als durchweg positiv bewertet werden. Mit Blick auf die Zielsetzung der PRO-L Workshops sind besonders die Rückmeldungen zu den Gründen der Teilnahme, der Qualität der Veranstaltungen und den Lerneffekten von Interesse. Erfreulicherweise erhalten die Workshops im Bereich der Teilnahmegründe die erhoffte Resonanz: Die Trainings werden als besonders wichtig bzw. nützlich für den späteren Beruf eingeschätzt. Die Evaluation zeigt zudem ein hohes Qualitätsniveau in der didaktischen Gestaltung der Workshops und ein ebenfalls sehr gutes Globalurteil der Teilnehmer/innen. Der Anspruch, nur besonders qualifiziertes Trainingspersonal für die Workshops einzusetzen, wird damit untermauert. Hinsichtlich der wahrgenommenen Lerneffekte geben die Studierenden an, wertvolle Impulse für ihr späteres Arbeitsfeld gewonnen zu haben. Das Ziel, dem Theorie-Praxis-Gefälle im Lehramtsstudium durch praxisbezogene, auf Einübung ausgelegte Trainings entgegenzutreten, kann damit als erreicht gesehen werden.

Fazit Mit Blick auf die große Anzahl an Teilnehmer/innen und die positive Evaluation gelten die PRO-L Workshops der Goethe-Universität Frankfurt als erfolgreiches Programm. Aufgrund der Freiwilligkeit des Angebotes ist von einer positiven Auswahl auszugehen – nur besonders engagierte Studierende nehmen an den Workshops teil. Denkbar wäre eine bessere Verzahnung mit den Praktikumsbetreuern/innen, die Studierende mit Unterstützungsbedarf gezielt auf in Frage kommende Workshops hinweisen könnten.

Gestärkt in den Lehrberuf

Die Zusatzqualifikation „Schulpraxis“ an der Leibniz Universität Hannover

Mirjam Reale und Sophie Warneke
Leibniz Universität Hannover

Mit dem Projekt „Schulpraxis – gestärkt in den Lehrberuf“ hat die Leibniz Universität Hannover eine Qualifikation ins Leben gerufen, die es den Studierenden ermöglicht, ihre Kompetenzen in Bezug auf die Praxis zu stärken. Die alltäglichen Anforderungen und Herausforderungen an den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers sind gerade in der letzten Zeit stetig gestiegen, diesem möchten wir mit einem speziellen Angebot gerecht werden. Konfliktsituationen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen spielen dabei genauso eine Rolle wie die Kommunikation mit Eltern oder KollegInnen.

Im Sommersemester 2013 hat das Zentrum für Schlüsselkompetenzen (ZfSK) in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Leibniz Universität Hannover das Projekt „Schulpraxis“ initiiert, eine Zusatzqualifikation für angehende LehrerInnen. Das Projekt war zunächst auf ein Jahr angelegt und wurde um ein weiteres bis Ende 2014 verlängert. Es soll weiter etabliert und ausgebaut werden, so dass es mittelfristig ein festes Angebot für angehende LehrerInnen an der Leibniz Universität Hannover ist. Das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) ist die Koordinationsstelle der Lehrerbildung an der Leibniz Universität Hannover und Anlaufstelle für alle Lehramtsstudierenden. Das Zentrum für Schlüsselkompetenzen (ZfSK) ist zentraler Ansprechpartner in der Leibniz Universität Hannover für Studierende, Hochschullehrende, StudiengangskoordinatorInnen und VertreterInnen der Fakultäten und Fächer sowie Einrichtungen der Leibniz Universität Hannover für den Bereich der Schlüsselkompetenzen. Insbesondere die Steigerung der Studier- und Beschäftigungsfähigkeit im Studium durch die Vermittlung von studien- und berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen sowie deren Transparenz und Qualität in der Lehre sind Ziele des ZfSK.

Es ist daher naheliegend, dass die Zusatzqualifikation Schulpraxis in Form einer Kompetenzbündelung des ZfSK (berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen) und des ZfL (Lehrerbildung) für Studierende realisiert wird.

Ziel ist es, die Studierenden aller lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Leibniz Universität Hannover gezielt auf praxisrelevante Situationen im Lehralltag vorzubereiten. „Schulpraxis – Gestärkt in den Lehrberuf“ bezieht sich zum einen auf die Praxisrelevanz der Lehrveranstaltungen und zum anderen auf die Stärkung der berufsbefähigenden Handlungskompetenzen, wozu neben den fachlichen Kompetenzen die Schlüsselkompetenzen gehören.

Beispielhaft dargestellte Kompetenzfelder von Schulpraxis





Zur Feststellung von ersten Themenschwerpunkten in den Kompetenzfeldern wurde eine Bedarfsanalyse vorgenommen. Dafür wurden Lehrende mit unterschiedlichen lehrerbildungsbezogenen Kontexten (BerufseinsteigerInnen, erfahrene LehrerInnen und MitarbeiterInnen eines Studienseminars) in qualitativen Interviews befragt. Des Weiteren wurden Ergebnisse von Absolventenbefragungen gefiltert und mit der Fragestellung nach praxisrelevanten Inhalten während des lehramtsbezogenen Studiums neu ausgewertet. Anmelden können sich Studierende ab dem zweiten Semester jeweils zum Sommer- oder Wintersemester, die Teilnehmerzahlen liegen pro Semester bei 80 bis 100 Bachelor- und Master-Studierenden.

Studierende nehmen innerhalb von drei Semestern an vier wählbaren, interdisziplinären Blockveranstaltungen zu Schlüsselkompetenzen teil. Dabei müssen insgesamt drei Bereiche belegt werden: Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen und Methodenkompetenzen. Das vierte Seminar legt einen Schwerpunkt in einen dieser Bereiche. Vier Wochen nach dem letzten Termin aller für Schulpraxis besuchten Lehrveranstaltungen reichen die Studierenden einen fünfseitigen Reflexionsbericht ein. Hier setzen sich die Studierenden noch einmal persönlich mit Seminarsituationen oder -inhalten auseinander und reflektieren dabei ihre Erfahrungen. Erst der Reflexionsprozess, der bereits in jedem Seminar stattfindet, ermöglicht es den Studierenden Lerneffekte selbst zu erkennen sowie eigene Kompetenzen einzuschätzen und weiter ausbauen zu können. Nach der erfolgreichen Absolvierung aller Bausteine erfolgt eine Abschlussevaluation durch die Teilnehmenden.

Das Besondere: In den interdisziplinären Lehrveranstaltungen arbeiten Studierende der drei Lehramtsformen (Lehramt an Gymnasien, Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt für berufsbildende Schulen) gemeinsam an einem Thema, was an der Leibniz Universität Hannover einmalig ist. So wird bspw. das politisch aktuell polarisierende Thema Inklusion von Studierenden aus drei sehr heterogenen Sichtweisen behandelt. Die Studierenden lernen Ihr Verständnis gegenüber anderen Lehramtsformen auszuweiten. Die Selbstverständlichkeit, Inklusion ausschließlich als relevantes Thema in sonderpädagogischen Tätigkeitsfeldern zu sehen,

wird soweit abgebaut, dass Lehramtsstudierende, die an Gymnasien unterrichten möchten, (freiwillig) weitere Veranstaltungen dazu belegen. Sie werden sensibilisiert in ihrem Umgang mit neuen Herausforderungen, aber auch gestärkt neue Themen anzugehen. Alle Studierenden profitieren von diesem Austausch.

Erste Ergebnisse: Die Dauer von Schulpraxis erstreckt sich über drei Semester, einige TeilnehmerInnen haben bereits nach zwei Semestern erfolgreich alle Voraussetzungen zum Erreichen des Schulpraxis-Zertifikats absolviert, so dass bereits erste Ergebnisse für eine Gesamtevaluation vorliegen. Nach Einsicht der ersten Reflexionsberichte zeigt sich deutlich, dass Themen, die in der aktuellen politischen Diskussion stehen, wie „Inklusion“, eine große Herausforderung für Studierende darstellen.

Insbesondere angehende Berufsschul- und GymnasiallehrerInnen erwähnen, dass Fragestellungen zum Umgang mit praxisrelevanten Themen kaum oder gar nicht während des Studiums behandelt werden.

Die Studierenden haben festgestellt, dass eine Sensibilisierung gegenüber anderen Lehrämtern stattfindet. Studierende aller drei Lehramtsformen berichten über die Erkenntnis, dass bestimmte Themen nicht mehr selbstverständlich auf eine Lehramtsform gewälzt werden dürfen. Vielmehr sollten kooperative und handhabbare Lösungen besprochen werden.

Insgesamt fühlen sich die TeilnehmerInnen in ihrem Selbstbewusstsein insbesondere für die Lehrerrolle gestärkt und besser auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet.

Fazit Mit „Schulpraxis – gestärkt in den Lehrberuf“, einem vom Zentrum für Schlüsselkompetenzen (ZfSK) und dem Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) der Leibniz Universität Hannover initiiertem Projekt, soll der Praxisbezug im Lehramtsstudium und somit die Qualität der Lehramtsausbildung deutlich erhöht werden. Durch die Zusatzqualifikation sollen die teilnehmenden Studierenden ein genaueres Berufsbild des/r Lehres/in erhalten und herausfinden, ob die Berufsrolle zu ihnen passt.

Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“

Wie Lehramtstudierende der Universität Paderborn eigene Akzente setzen

Claudia Decker und Prof. Dr. Thea Stroot
Universität Paderborn

Schule ist ein komplexes, sich ständig veränderndes Berufsfeld. Entsprechend entwickeln Schulen eigene Leitbilder und erhalten dem gemäß zunehmend die Möglichkeit, ihre Lehrkräfte selbst auszuwählen. Gefragt sind daher Personen, die über die unabdingbaren fachlichen, didaktischen und pädagogischen Qualitäten hinaus über spezielle berufsfeldbezogene Kompetenzen verfügen. Die Universität Paderborn bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, sich innerhalb des Regelstudiums auf freiwilliger und selbstverantwortlicher Basis individuell zu profilieren und fächerübergreifende Kompetenzen zu erwerben. Abgestimmt auf ihre Studienfächer und ihre persönlichen Interessen und Fähigkeiten können zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Paderborn im Rahmen von drei Profilen (Umgang mit Heterogenität, Gute Gesunde Schule, Medien und Bildung) frühzeitig eigene Akzente zur Entwicklung von Professionalität setzen.

„... besonders interessiert hat mich
das Merkmal Behinderung.“
Einstiegsreflexion einer Profilstudierenden

Das Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“ ist angelehnt an den schul-, aber auch an den universitätsbezogenen Heterogenitätsdiskurs, der nicht nur einen ‚Umgang‘ mit Heterogenität fordert und zugleich problematisiert, sondern Linien sozialer Ungleichheit und ihre Relevanz für Bildungsbeteiligung in den Mittelpunkt rückt. Fokussiert werden Verschiedenheiten, die innerhalb der Gesellschaft strukturierenden Charakter haben, insbesondere die Aspekte sozio-kulturelle Herkunft, Geschlecht, Migration und Behinderung; Profilstudierende befassen sich mit der Entstehung, den Hintergründen, der Wahrnehmung und der gesellschaftlichen und individuellen Bewertung von Verschiedenheiten sowie deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse. Entsprechend ist hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität auch die Fähigkeit zentral, selbst den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen, die eigenen Vorurteilsstrukturen zu erkennen und eigene Denkgewohnheiten zu überprüfen.

Das Profilstudium erstreckt sich in der Regel über das Bachelor- und Masterstudium. Es setzt sich aus drei Bereichen zusammen:

- I. Verschiedenheiten und Vorurteile bewusst machen und reflektieren
- II. Handlungskompetenzen in Bezug auf Heterogenität in Schule und Unterricht entwickeln
- III. Erprobung und Reflexion von Handlungskompetenzen in der profilbezogenen Praktikumsphase

Reflexionen sind ein wichtiges Element des Profilstudiums. Zu den Bereichen I und II werden in entsprechend ausgewiesenen Veranstaltungen der Unterrichtsfächer/der beruflichen Fachrichtung, des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums und in ausgewiesenen Zusatzveranstaltungen Reflexionen erstellt und so in das Profil eingebracht. Ein entscheidendes Element für die Theorie-Praxis-Verzahnung ist das Profilpraktikum, das in außerschulischen Einrichtungen oder in Projekten in Schule oder Universität absolviert werden kann. Zum Ende des Bachelors wird ein Entwicklungsgespräch mit einer/einem im Profil Lehrenden geführt, um Entwicklung und Erkenntnisgewinn im direkten Austausch zu reflektieren. Das Profilstudium schließt nach weiteren Reflexionen im Master mit einem Abschlussgespräch ab und wird dann zertifiziert.

„Meine anfängliche Unsicherheit im Umgang mit Behinderungen ist durch theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen abgelöst worden.“
Aus der Praktikumsreflexion einer Profilstudierenden

Da die angebotenen Veranstaltungen Teil des Regelstudiums der Universität Paderborn sind, ist es notwendig, im Rahmen dieser Veranstaltungen Heterogenität als Größe für hochschulisches Lernen zu betrachten und entsprechende hochschuldidaktische Formate zu entwickeln, die dem gerecht werden können. Der so insbesondere für die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen grundlegende „Shift from teaching to learning“ ist auch Hintergrund der Projektgruppe Heterogenität des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ), einer Gruppe von in der Ausbildung tätigen Hochschullehrenden und in der Regel Anbieter/innen profilrelevanter Veranstaltungen. Diese Gruppe verfolgt das Ziel, das Thema

Präsentationssituation im Rahmen der profilrelevanten Veranstaltung „Bildung, Erziehung und Gesellschaft“.



Heterogenität in der Lehrerbildung noch stärker zu verankern und das Profil inhaltlich weiterzuentwickeln. Auch steht hier der interdisziplinäre Austausch im Fokus. Neben den regulären Lehrveranstaltungen mit Profilbezug werden übergreifende Workshops, Tagungen und Veranstaltungen durchgeführt, im Sommersemester 2014 eine Ringveranstaltung mit dem Thema „Der Umgang mit Dissens und Differenz“. An dieser Veranstaltung beteiligen sich fünf Lehrende der Universität Paderborn mit ihren Seminaren für Lehramtsstudierende aus den Bildungswissenschaften, Theologie und Soziologie. Ziel ist es, die Debatte um eine Dissensfähigkeit theoretisch zu begleiten und in ihren gesellschaftlichen und professionsbezogenen Konsequenzen für Schule und Unterricht zu diskutieren. Es werden fünf gemeinsame Sitzungen der beteiligten Seminare durchgeführt, davon drei mit externen ReferentInnen zu unterschiedlichen Schwerpunkten. Das Profilstudium ist vernetzt mit weiteren Angeboten und Projekten für Lehramtsstudierende, die die Universität Paderborn organisiert: So können z. B. ein

Auslandspraktikum, eine Beteiligung am Peer-Mentoringprogramm des Instituts für Erziehungswissenschaft oder am Projekt „Vielfalt stärken“ im Rahmen des Schwerpunktes Interkulturalität, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in das Profil eingebracht werden. Mit diesen Angeboten wird den Profilstudierenden die Möglichkeit geboten, über den Tellerrand ihrer Studienfächer hinauszublicken und sich in profilrelevanten Veranstaltungen und der Praktikumsphase interdisziplinär mit Fragen zu Heterogenität/sozialer Ungleichheit auseinanderzusetzen und ihre eigene Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Theorie-Praxis-Verzahnung kritisch zu begleiten.

„Das Profilstudium hat mir die Möglichkeit gegeben, mich intensiv mit dem Thema Heterogenität zu beschäftigen und mich somit besser auf meine zukünftige Aufgabe als Lehrperson vorzubereiten.“

Fazit eines Profilstudierenden

Fazit Das Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“ an der Universität Paderborn zielt auf theorie- und praxisverzahnende Handlungs- und Reflexionskompetenzen, die in einem Portfolio präsentiert werden. Die Begleitung erfolgt durch die Fächer und das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung. Damit bietet das Profilstudium eine berufsfeldbezogene Professionalisierung, eine individuelle Profilierung und eine erhöhte Attraktivität der Profilstudierenden für das komplexe, anspruchsvolle Berufsfeld Schule.

Willkommen in der Wissenschaft

Die Pädagogische Hochschule Weingarten setzt auf „Forschendes Lernen von Anfang an“.

Prof. Dr. Katja Kansteiner, Sabine Lang,
Julia Münzinger und Prof. Dr. Jörg Stratmann
Pädagogische Hochschule Weingarten

Die Pädagogische Hochschule (PH) Weingarten ist eine von sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Ihr Auftrag umfasst u.a. die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte für die Schularten Grund-, Haupt-, Werkreal- und Realschule. Als langfristige Strategie möchte sich die PH Weingarten zum Zentrum innovativer (Lehrer)Bildung für alle entwickeln. Ein Teilvorhaben dessen ist das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg aus den Innovations- und Qualitätsfonds (IQF) geförderte Projekt „Willkommen in der Wissenschaft – Forschendes Lernen von Anfang an“.

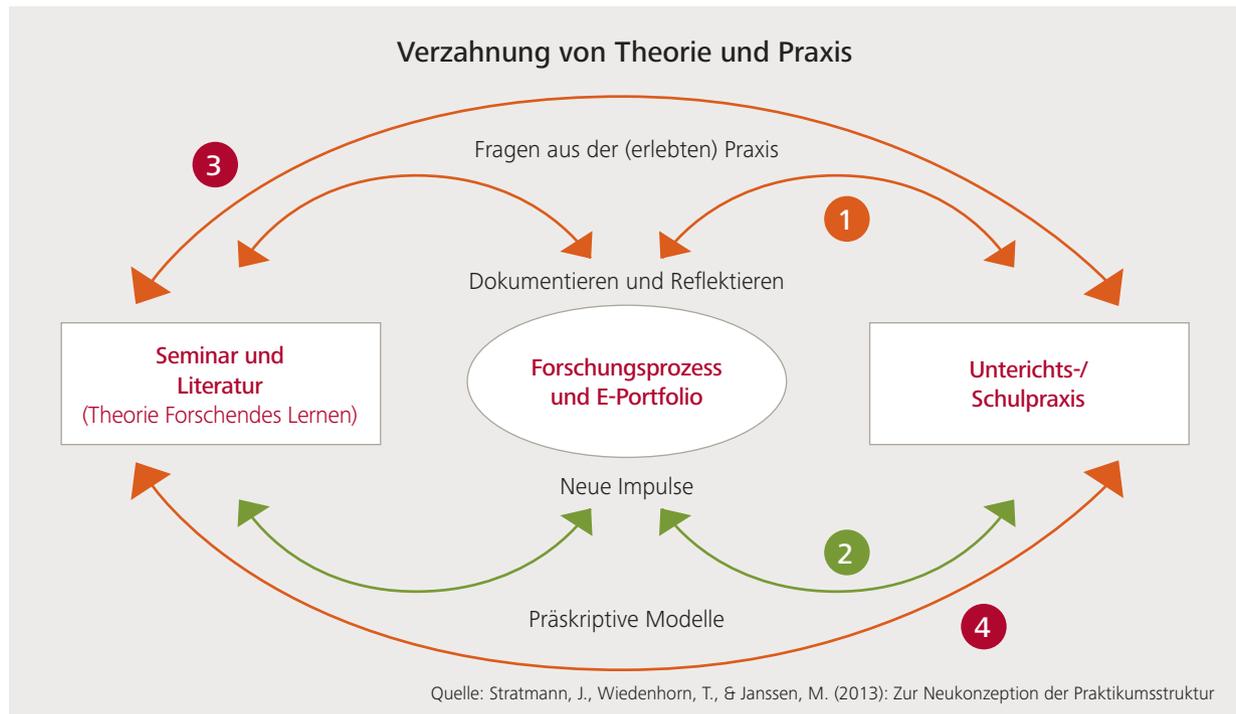
Ziel ist die Entwicklung und Erprobung einer umfassenden Lernumgebung, die Lehramtsstudierende frühzeitig an wissenschaftliche Methoden heranführt und eine forschende Haltung gegenüber der Schulpraxis von Anfang an befördert. Durch die enge Verzahnung von Theorie- und Praxisangeboten sowie den Einbezug medialer Lernelemente sollen die Studierenden Selbstlernkompetenz sowie die Reflexion eigener und fremder Lernprozesse frühzeitig aufbauen können. Mit Blick auf die Anforderungen an ihre spätere Berufsausübung wird ferner die Kompetenz in kooperativem Arbeiten und Lernen angebahnt.

Die Lernumgebung setzt sich aus mehreren Maßnahmen zusammen, die miteinander verknüpft sind. Ein zentrales Angebot bildet ein Seminar zum Forschenden Lernen („Fit im Studium“). Gerahmt wird dieses von verschiedenen Lern- und Beratungsangeboten: einer virtuelle Lernplattform („Fit durchs Studium“), das selbstständige

Arbeiten im E-Portfolio mit Peer-Assessment und tutorieller Unterstützung sowie E-Mentoring durch ausgebildete studentische E-Moderator/innen. Allen Maßnahmen voran geht das Vorstudium („Fit fürs Studium“), das Erstsemesterstudierende im Rahmen von vier Veranstaltungen in der Woche vor Studienbeginn einführt in: Zeitmanagement und Studienorganisation, Wissenschaftliches Recherchieren, Lesen und Schreiben, Wissenschaftliches Präsentieren und die Nutzung Digitaler Medien im Studium.

„Fit im Studium“ – Verzahnung von Theorie- und Praxisangeboten: Das Modul 1 im Fach Erziehungswissenschaft des Lehramtsstudiums an der PH Weingarten umfasst insgesamt fünf Veranstaltungen; zwei Vorlesungen zu Themenfeldern der Erziehungswissenschaft und je ein Seminar zu Methoden der Erziehungswissenschaft, zur Unterrichtsplanung und zur thematischen Vertiefung, in dem das Forschende Lernen fokussiert wird. Im Rahmen dieses Seminars wird eine Problemstellung aus der eigenen Praxiserfahrung im Orientierungs- und Einführungspraktikum herausgearbeitet und diese mit Hilfe der in den anderen Veranstaltungen gewonnenen und im Seminar weitergeführten theoretischen- sowie forschungsmethodischen Erkenntnissen reflektiert. So es der Praxiskontakt erlaubt, soll ein eigener kleiner Forschungsprozess in der Praxis die Reflexion vertiefen und zur Entwicklung angemessener Handlungsoptionen für die weitere Praxis beitragen.

Neben diesem Lehrangebot sichern die Aufgaben im Rahmen des Seminars Unterrichtsplanung und die E-Portfolioarbeit zum Orientierungs- und Einführungspraktikum die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis. Auch hier sind die Praxisreflexionen so angeleitet, dass sich die Studierenden in Zusammenarbeit und gezieltem Peer-Feedback üben.



Gerahmt sind diese Lehrangebote von gezielten Beratungsmöglichkeiten. Neben der Unterstützung der Dozierenden und der Kommiliton/innen können Studierende nach individuellem Bedarf über eine virtuelle Selbstlernumgebung multimediale und interaktive Informations- und Beratungsangebote in Anspruch nehmen. Ergänzend dazu findet im Rahmen des Projekts die Zusatzqualifikation „E-Moderation – Unterstützung medienbasierter Lernprozesse“ für Studierende statt. Die qualifizierten E-Moderator/innen stehen den Studierenden bei organisatorischen, technischen und inhaltlichen Fragen zur Verfügung. Das E-Portfolio nutzen die Lehramtsstudierenden dabei als individuelles Reflexionsmedium und halten damit vom Anfang ihres Ausbildungsprozesses an ein Instrument in der Hand, ihre Kompetenzentwicklung in den einzelnen Ausbildungsphasen und über sie hinweg zu dokumentieren. Im zweiten Integrierten Semesterpraktikum führen die Studierenden in der Betreuung des Fachs Erziehungswissenschaft die Arbeit mit dem E-Portfolio fort.

Hochschuldidaktische Weiterbildung: In Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktischen Weiterbildung der PH Weingarten wird im Rahmen des Projekts ein Konzept entwickelt, das Lehrenden Grundlagen zum Forschenden Lernen für die eigene Lehre vermittelt und in Varianten der Seminargestaltung einführt, die im Projekt selbst evaluiert werden. Außerdem finden Fortbildungsveranstaltungen statt, die die Lehrenden beim Kompetenzaufbau im Bereich digitaler Mediennutzung unterstützen. Als erfreulicher Nebeneffekt des

Projekts darf der Zugewinn gemeinsame Reflexionen zum Studienangebot und die Kooperation unter Lehrenden, die für das Angebot in den Modulen 1 der Fächer verantwortlich sind, genannt werden.

Fazit Erste Ergebnisse aus der Zwischen-evaluation des Projekts „Willkommen in der Wissenschaft – Forschendes Lernen von Anfang an“ im Wintersemesters 2013/14 zeigen: Studierende profitieren von einer umfassenden Lernumgebung, die sie frühzeitig an wissenschaftliche Methoden heranführt und eine forschende Haltung gegenüber der Schulpraxis befördert. Insbesondere die Reflexion der eigenen Erfahrungen unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien und forschend erhobene Praxisdaten erleben sie positiv. Studierende sehen dies sowohl für die spätere Berufspraxis als auch für den Umgang mit Theorien und Forschung im Studium als gewinnbringend an. Es wurde sogar der Wunsch geäußert, eine vergleichbare Lernmöglichkeit auch im Rahmen des zweiten Praktikums in der Studiensmitte wahrnehmen zu können. Die detaillierten Ergebnisse des Gesamtprojekts sind Ende 2015 zu erwarten.

Videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen

*Ein Projekt zum Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen
bei Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik*

Dr. Kim Lange, Prof. Dr. Andreas Hartinger,
Eva Sedelke, Susanne Geyer und Tobias Tretter
Universität Augsburg

Die Stärkung der unterrichtsbezogenen Analysekompetenz von Studierenden des Grundschullehramts durch videogestützte Lehr-Lern-Umgebungen ist das Kernziel einer vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft geförderten Innovationsmaßnahme an der Universität Augsburg. Die Fähigkeit, Unterrichtssituationen theoriegeleitet wahrnehmen, analysieren und reflektieren zu können hat sich als zentrales Bindeglied für die Übersetzung von theoretischem Wissen in professionelles Handeln erwiesen. Sie wird zudem als Voraussetzung für die lebenslange Weiterentwicklung von Unterricht betrachtet und steht in engem Zusammenhang mit Lernfortschritten bei Schülerinnen und Schülern.

Entwicklung förderdiagnostischer Kompetenzen: Im Fokus der Maßnahme stehen förderdiagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. Gemeint ist die Fähigkeit, Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht erbringen – z. B. beim Verschriften eigener Texte oder bei der Erklärung naturwissenschaftlicher Phänomene – zu analysieren und zu reflektieren sowie daraus angemessene Fördermaßnahmen abzuleiten. Die Bedeutung einer solchen förderdiagnostischen Kompetenz für professionelles Lehrerhandeln ergibt sich aus der großen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie dem Anspruch der Schule, möglichst allen Kindern gerecht zu werden.

Zwar werden gerade in der Grundschule immer häufiger so genannte Lernstandsanalysen durchgeführt, in denen festgestellt werden soll, was jedes einzelne Kind schon kann und was noch nicht. Die meisten vorliegenden Lernstandsanalysen sind dabei auch mit passenden Fördermaßnahmen



*Film ab: Unterrichtsvideos erlauben
eine authentische Auseinandersetzung
mit realen Unterrichtssituationen.*

verbunden. Allerdings müssen Lehrkräfte auch im normalen Unterrichtsgeschehen (und ohne vorgefertigte Verfahren) jederzeit in der Lage sein, die Leistungen der Kinder angemessen einschätzen und fördern zu können.

Situative, authentische Lernsituationen: Studien im Bereich der Lehrerbildung zeigen, dass komplexe Kompetenzen zur Diagnose und Förderung von Lernenden in besonderem Maße durch situierte, authentische Lernsituationen gefördert werden. Ausgangsbasis ist dabei die Theorie der situated cognition, wonach es zur Verankerung von Wissen erforderlich ist, Lern- und Anwendungssituationen vergleichbar zu machen oder zumindest ähnlich zu halten. Es gilt daher, für die universitäre Lehrerbildung Lernsituationen zu konstruieren, die auf der einen Seite komplex und authentisch sind, damit der Aufbau von notwendigen Handlungsmustern gefördert wird, indem die Studierenden die Gelegenheit erhalten, typische unterrichtliche Problemlösungen zu erarbeiten, zu diskutieren und zu reflektieren. Auf der anderen Seite ist es erforderlich, die im Praxisfeld (insbesondere für Studierende als Novizen) übergroße Komplexität des Klassenzimmers so zu reduzieren, dass die entsprechenden Inhalte bzw. Lernziele fokussiert werden können.

Dazu ist insbesondere der Einsatz von Videos vielversprechend: Unterrichtsvideos bieten – auch im Vergleich zu Praktika – besondere didaktische Möglichkeiten. Vorteile sind vor allem ihre hohe Anschaulichkeit, die Informationsdichte und die Realitätsnähe. Sie erlauben dabei eine authentische Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen und -prozessen, ohne dass – dies wäre in der realen Situation der Fall – Handlungsdruck erzeugt wird. Ausgehend vom beobachteten Unterricht können anhand von Unterrichtsvideos die allgemeinen Konzepte und Fragen der Didaktik thematisiert werden, die erforderlich sind, um die jeweilige Situation zu erklären und zu klären. Ergänzend dazu erlauben Unterrichtsvideos auch die Rückbindung der Theorievermittlung an die Praxis des unterrichtlichen Handelns. Ein praktischer Vorteil ist zudem, dass solche Videos

für eine Analyse dauerhaft zur Verfügung stehen, dass sie gestoppt und mehrmals angesehen werden können. Technische Möglichkeiten, wie das Annotieren von Anmerkungen durch die Studierenden und das Kommentieren dieser Anmerkungen eröffnen zudem interessante und variable Formen der Seminargestaltung.

Da für den Anfangsunterricht der Grundschule in den Inhaltsbereichen Schriftspracherwerb und Sachunterricht – beides Bereiche, die gleichermaßen für den Unterricht in der Grundschule wie für den weiteren Schulerfolg von großer Bedeutung sind – kaum zugängliche Unterrichtsmitschnitte existieren, wurden in Kooperation mit dem Medienlabor der Universität Augsburg in einem ersten Schritt des Projekts passende Unterrichtssituationen gefilmt. Der Fokus liegt dabei auf Situationen, in denen die Diagnose von Schülerleistungen und das Entwickeln adäquater Fördermaßnahmen im Mittelpunkt stehen.

Neben der Generierung geeigneter Unterrichtsvideos umfasst das Projekt die Entwicklung von Seminareinheiten zu diesen Unterrichtsvideos und die Evaluation der Maßnahmen im Schriftspracherwerb durch eine empirische Begleitstudie. Dabei werden die Videos in den im Augsburger Grundschul-Lehramtsstudiengang verpflichtenden Seminaren „Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb“ und „Adaptiver Sachunterricht“ eingesetzt. Dies geschieht durch eine Videoplattform, auf die die Studierenden Zugriff haben, wo sie die Unterrichtsfilme ansehen, Aufgaben dazu bearbeiten und Rückmeldung von den Dozenten erhalten. Mögliche Aufgaben wären z. B. das Einschätzen einer Scaffoldingmaßnahme einer Lehrkraft oder das Entwickeln eines Förderangebots für ein bestimmtes Kind. Eingebettet ist dieses individuelle Arbeiten in ein Seminar, bei dem die Grundlagen im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich gelegt werden und die Videos als Anschauungs- und Anwendungsbeispiele dienen. Im zweiten Schritt wird es dann um den Einbezug der Unterrichtsvideos in die Gestaltung von Praktika sowie um die Ausweitung auf andere inhaltliche Bereiche der unterrichtsbezogenen Analysekompetenz gehen.

Fazit Die videobasierten Lehr-Lernumgebungen, die an der Universität Augsburg für Studierende des Lehramts an Grundschulen entwickelt werden, sind eine vielversprechende Möglichkeit, um die unterrichtsbezogene Analysekompetenz im Bereich Diagnose und Förderung zu stärken. Analysekompetenzen haben sich als zentrales Bindeglied für die Übersetzung von theoretischem Wissen in professionelles Handeln und als Prädiktor für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern erwiesen.

Ein Zertifikat für Medienkompetenz

*An der Goethe-Universität Frankfurt setzen sich
Lehramtsstudierende mit neuen Medien auseinander.*

Dr. Clemens Bohrer, Claudia Bremer und Saraj Vainstain
Goethe-Universität Frankfurt

Studien weisen darauf hin, dass digitale Medien zwar in der Schule, aber nicht im Unterricht angekommen sind (vgl. Bildungsstudie D21). Während die entsprechende technische Ausstattung (Laptops, Interaktive Whiteboards, Tablets) an den Schulen recht gut ist, sehen sich Lehrerinnen und Lehrer auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht nur ungenügend vorbereitet und fordern entsprechende Qualifizierungsangebote. Und auch die Schülerinnen und Schüler, deren Lebenswelt immer stärker von medialen Einflüssen geprägt wird, teilen die Meinung, dass Lehrkräfte im Hinblick auf digitale Medien besser geschult werden sollten (BITCOM Studie Schule 2.0). D.h. Lehrerinnen und Lehrer stehen einerseits vor der Aufgabe, digitale Medien sachgemäß im Unterricht einzusetzen, andererseits sollten sie auch Einblick in die mediale Umwelt der Schülerinnen und Schüler haben, um diese in ihrer Mediensozialisation zu begleiten.

Da die dafür notwendige Medienkompetenz nicht erst im Lehrerberuf, sondern bereits frühzeitig in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden vermittelt werden sollte, hat sich die Goethe-Universität bereits im Jahr 2005 entschlossen, ein fachübergreifendes und universitätsweites Medienkompetenzzertifikat zu etablieren. Dieses wurde als ein elf Credits umfassendes teilintegriertes Studienprogramm umgesetzt, das sich an Studierende aller Lehrämter und Fächer richtet und Kompetenzen in folgenden drei Bereichen verankert:

- a) Instrumentell-pragmatische Grundlagen
(Umgang mit Medien und Technik)
- b) Theoretische Grundlagen/Theorie der
(neuen) Bildungsmedien
- c) Unterrichtsgestaltung mit neuen Medien

Für den Erwerb des Zertifikates können die Studierenden aus Veranstaltungen des regulären Lehramtsstudiums bestimmte Seminare auswählen, die von der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung für das Zertifikat akkreditiert und anerkannt werden. Die Veranstaltungen werden von den Dozenten zur Anerkennung vorgeschlagen, indem sie bei der Anmeldung Angaben machen, in welcher Weise ihre Lehrveranstaltung die Medienkompetenz der Studierenden fördert. Dazu ordnen sie Kompetenzziele der Veranstaltung und den für das Zertifikat relevanten drei Teilbereichen

zu. Die Akkreditierung für das Zertifikat wird anschließend von der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung vorgenommen und die angenommenen Lehrveranstaltungen auf der Webseite zum Medienkompetenzzertifikat veröffentlicht. Je nach Stellenwert, den der Medienswerpunkt in der Veranstaltung einnimmt, können die Studierenden ein bis drei Kreditpunkte pro Lehrveranstaltung erwerben. Da die Veranstaltungen meist Teil des regulären Lehramtsstudiums sind, bleibt der Mehraufwand für die Studierenden für den Erwerb des Zertifikats überschaubar. Die Auswahlmöglichkeiten an Seminaren bzw. Themen wird bewusst sehr breit gehalten, Veranstaltungstitel aus dem WS 2013/2014 sind beispielsweise „Psychologie des Lernens und Lehrens mit (Neuen) Medien“, „Der Sound der Vergangenheit – Tondokumente im Geschichtsunterricht“ oder „Unterrichtsverfahren und Medienkompetenz der Sek. I und Sek. II“.

Die fachdidaktischen Veranstaltungen tragen vor allem zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich „Unterrichtsgestaltung mit neuen Medien“ bei und erfolgen daher sehr fachnah. Dadurch sind jedoch fachübergreifend auch Angebote für die anderen beiden Kompetenzbereiche sicherzustellen. Da der Kompetenzbereich des pragmatisch-technischen Umgangs mit Medien in fast allen Veranstaltungen zum Tragen kommt, wo Medien zum Einsatz kommen, galt es vor allem, ein Angebot für den ersten Kompetenzbereich, die theoretischen Grundlagen, herzustellen. Dieser Kompetenzbereich beinhaltet medientheoretische Aspekte wie das Wissen über die Bedeutung von Medien in der Gesellschaft, deren Nutzung und Entwicklung und auch die Rolle von digitalen Medien in wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Zusammenhängen.



**Medienkompetenzzertifikat
für Lehramtsstudierende**



Blogs, Podcasts, Wikis, Webquests und vieles mehr – bei einer Ausstellung präsentieren die Studierenden gegenseitig ihre Werkstücke.

Hierzu wurde eine fächerübergreifende, für das Zertifikate verpflichtenden Ringvorlesung mit Tutorium eingeführt, die einmal im Jahr angeboten wird und wechselnde Themen hat, so dass jeweils aktuelle Entwicklungen und Trends im Bereich Medien und Schule aufgegriffen werden können. Im Wintersemester 2013/2014 stand sie beispielsweise unter dem Titel „Kinder und Jugendliche im Web 2.0: Neue Medien und Soziale Netzwerke“. Referenten der Goethe-Universität sowie externe Experten aus dem Bereich Medienbildung trugen hierzu ihre Expertise bei und hielten Vorträge zu Themen wie „Tablets in der Schule“, „Computersucht – Pathologische Mediennutzung“, „Cybercrime“ oder „Beziehung, Kommunikation und Partizipation im Zeitalter von Social Media“.

In dem die Ringvorlesung begleitenden Tutorium erwerben die Studierenden zudem instrumentell-pragmatische Kenntnisse. Sie erlernen in verschiedenen Aufgaben zu den einzelnen Themen der Ringvorlesung den Umgang mit Weblogs, Wikis, Lernplattformen, Podcasts, Webquests etc. Weiterhin erstellen sie im Rahmen des Tutoriums ein eigenes Werkstück, wodurch sichergestellt wird, dass sie auch selbst ganz praktische Medienproduktionserfahrungen machen. Neben dem zu erstellenden Medienelement entwerfen und beschreiben sie eine Unterrichtseinheit, in der es zum Einsatz kommen könnte. Die Lehramtsstudierenden können frei wählen, zu welchem Fach und Thema und in welchem Medienformat sie das Werkstück umsetzen. Beispiele für solche Werkstücke sind Webquests, Wikis, digitale Kursumgebungen,

Podcasts, Blogs oder auch kleinere Lernprogramme. Am Ende des Semesters werden alle Werkstücke im Rahmen der Ringvorlesung allen Teilnehmenden wie auch interessierten Gästen vorgestellt, damit möglichst viele kreative Ideen ihren Weg in den schulischen Einsatz finden.

Für die Zukunft ist angestrebt, das Medienkompetenz-zertifikat der Goethe-Universität in ein phasenübergreifendes Hessisches Medienkompetenzportfolio zu integrieren, welches zur Zeit von den hessischen Universitäten zusammen mit dem Landesschulamt und dem Hessischen Kultusministerium entwickelt wird.

Fazit Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird zunehmend durch digitale Medien geprägt. Auch im schulischen Bereich halten neue Medien Einzug. Um zukünftige Lehrerinnen und Lehrer zu qualifizieren, diese Medien im Unterricht einzusetzen und Schülerinnen und Schüler auf einen kompetenten Umgang mit der Medienwelt vorzubereiten, bietet die Goethe-Universität Frankfurt ein Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende an. Weitere Informationen unter www.abl.uni-frankfurt.de/medienzertifikat.

Mittwochs im Hörsaal, freitags im Klassenzimmer

Lehramtsstudierende der Universität Hildesheim sind im ersten Studienjahr einmal in der Woche in der Schule.

Isa Lange
Universität Hildesheim

Freitag, 8 Uhr. Statt im Hörsaal sitzt Bilge Mermertas auf einem Holzstuhl im Klassenzimmer und beobachtet den Unterricht. Heute dreht sich in der 7b alles um Temperatur, Erwärmung und Säulendiagramme. Bilge beobachtet, wie sich die Klasse zur Gruppenarbeit zusammenfindet, wie die Lehrerin mit den Schülern spricht, wie der Unterricht strukturiert ist.

Dass verteilt im Klassenraum neun Studenten sitzen und sich Notizen machen, stört Yara, Orcun und Gordon nicht. „Unsere Schüler haben keine Angst, dass sie beobachtet werden und eine Bewertung erhalten. Sie sind an die Lehramtsstudenten gewöhnt. Es gibt keinen Arzt, der operiert,

wenn er zuvor nur Puppen operiert hat. Angehende Ärzte gehen auch mit in den Operationsaal und übernehmen kleine Dinge“, sagt die Lehrerin Marion Hoffmann. „Es macht Spaß, mit jüngeren Lehrern mal was zu machen. Vielleicht verstehen sie uns ein bisschen mehr – weil sie auch lernen müssen, genau wie wir“, meint die Schülerin Yara.

Seit einem Jahr besucht Bilge Mermertas jeden Freitag die Siebtklässler der Oskar-Schindler-Gesamtschule in Hildesheim, sie erlebt Schulalltag, Dienstbesprechungen, Konferenzen, Elterngespräche. Die 19-Jährige möchte später einmal Deutsch, Wirtschaft und Sachunterricht – also Grundlagen in Physik, Biologie, Chemie – in der Grundschule unterrichten. „Als ich meine erste Unterrichtsstunde nach einem halben Jahr Studium hielt, habe ich gemerkt, wie ich den Kontakt zu Schülern aufbauen kann und wie viel ich noch lernen muss“, sagt sie.



Bilge Mermertas ist im ersten Studienjahr jeden Freitag in der Schule. Die Lehramtsstudentin der Uni Hildesheim pendelt zwischen Hörsaal und Klassenzimmer.

Jährlich starten im Herbst 500 Lehramtsstudierende in das Studium an der Universität Hildesheim. Die angehenden Lehrkräfte sind im ersten Studienjahr jeden Freitag im Klassenzimmer und beobachten Unterricht in Grund- und weiterführenden Schulen. Dabei werden sie in Kleingruppen jeweils von einem Lehrer und Erziehungswissenschaftler begleitet, und arbeiten in Seminaren, die Bezug zur Schulpraxis nehmen. „Im ersten Studienjahr lernen sie so über einen langen Zeitraum im echten Unterrichtsalltag, was zum Berufsfeld Lehrer gehört, etwa die Vor- und Nachbereitung von Unterricht, die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen. Die überschaubaren Beobachtungsaufgaben helfen dabei, das komplexe Unterrichtsgeschehen nach und nach zu verstehen“, sagt Dr. Yvonne Rechter, die diese „Schulpraktischen Studien“ koordiniert und Kontakt zu den Praktikumschulen hält. Die intensive Praxisphase dient auch der Überprüfung der Berufswahl, die Abbrecherquoten in Hildesheim sind in höheren Semestern gering. „Die Berufswahl zu überprüfen braucht Zeit und intensive Begleitung durch die Universität. Sie ist schwer in einem Fünf-Tage-Praktikum oder im online-Kurs möglich. Wir setzen in Hildesheim auf das erste Studienjahr“, sagt Rechter. Ob man sich das zutraut, erfährt man im ersten Jahr, sagt auch Ali Ünlü. „Die Schüler sind interessiert, schon am ersten Tag kamen sie auf mich zu. Ich kann die Entwicklung von Zweitklässlern beobachten“, so der Lehramtsstudent, der als nächstes einen Auslandsaufenthalt in sein Studium einbauen möchte.

Im ersten Jahr arbeitet die Uni vor allem mit etwa 30 Schulen eng zusammen. „Die meisten Schulen sind seit vielen Jahren dabei. Sie schätzen die neuen Impulse durch die Studierenden und den direkten Austausch mit der Universität durch die gemeinsame Praktikumsbetreuung. Der Erfolg der Kooperation motiviert alle Beteiligten die organisatorischen Herausforderungen zu meistern, etwa die Abstimmung der verschiedenen Zeitrhythmen zwischen Schule und Uni“, sagt Yvonne Rechter. Ob sich die Lehrer beobachtet fühlen – Christiane Bruns, Konrektorin der Mauritius-Grundschule, öffnet seit fünfzehn Jahren ihre Klassenzimmer für die Lehrerausbildung. „Mich stört es nicht, dass die Studenten über meinen Unterricht und mein Lehrverhalten diskutieren. Es ist eine Chance – ich erhalte jede

Woche Feedback.“ Bruns weist auf weitere Vorteile hin: Referendare, die im Studium eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis erlebt haben, „beginnen auf einem höheren Niveau ihre Ausbildungszeit an der Schule“.

Diese enge und frühe Verbindung zwischen Hörsaal und Klassenzimmer ist bundesweit besonders. Weitere Praxisphasen folgen im Verlauf des Studiums in mehreren Schulformen. Nach mittlerweile 30 Jahren gehören über 250 Partnerschulen zum Netzwerk der Uni. „Durch die regelmäßige Verbindung von Theorie und Praxis erkenne ich, ob der Lehrerberuf passend ist“, sagt Bilge Mermertas. Die Zusammenarbeit mit Schulen bietet eine weitere Chance: Die künftigen Lehrer erfahren, was Vielfalt eigentlich bedeutet. In Bilges Praktikumschule sieht das so aus: 20 der 27 Jugendlichen wachsen mehrsprachig auf, ihre Eltern sind in der Türkei und Spanien, im Libanon und Kosovo geboren. Wie Schulen mit Migration umgehen, das ist ein Arbeitsschwerpunkt der Hildesheimer Uni. So fördern Lehramtsstudenten aller Fächer seit beinahe zehn Jahren über mindestens ein Jahr Kinder unterschiedlicher Herkunftssprachen im Team, sie erfahren, was „Individuelle Förderung“ und „Diagnostik“ bedeutet und besuchen die Familien zu Hause. Durch die praktischen Erfahrungen setzen sie sich gezielter mit theoretischen Inhalten aus dem Studienalltag auseinander, sie befassen sich mit den Hintergründen von Zuwanderung und dem Zweitspracherwerb.

Vielfalt im Klassenzimmer ist längst Alltag – im Lehrzimmer nicht. Neun von zehn Grundschullehrkräfte in Niedersachsen sind weiblich, nur etwa fünf Prozent der Lehrer haben einen Migrationshintergrund. Deshalb hat die Hildesheimer Universität Programme entwickelt, um jene Schüler für einen Lehrerberuf zu begeistern. So gehen etwa – für die Beratung geschulte – Studierende in Jugendzentren und Stadtteile und informieren über den Lehrerberuf, die Uni bietet spezielle Orientierungstage an. Um mehr männliche Grundschullehrer auszubilden, informieren im Projekt „Männer und Grundschullehramt“ Lehramtsstudenten an Schulen über berufliche Anforderungen. Oberstufenschüler erhalten Einblicke in das Studium und unterrichten im „Schultandem“ Zweitklässler.

Fazit Im ersten Studienjahr verbringen die insgesamt 2600 Lehramtsstudenten der Universität Hildesheim jeden Freitag im Klassenzimmer. Sie arbeiten sich schrittweise in methodische und didaktische Grundlagen ein, hospitieren und führen erste eigenständige Unterrichtsversuche in Begleitung durch. Das „Hildesheimer Modell“ bietet den Studierenden die Möglichkeit, die eigene Berufswahl zu überprüfen und zu reflektieren.

Die Lehr:werkstatt – Neue Wege in der Lehrerbildung

Ein Praxisbeispiel aus der Universität Würzburg

Dr. Britta Schmidt

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Guter Unterricht hängt von guten Lehrkräften ab, dies zeigen Ergebnisse verschiedener Studien aus der Bildungsforschung. Neben fundierten fachlichen Kenntnissen benötigen Lehrkräfte eine hohe Reflexionsfähigkeit, um ihr Handeln zu re-analysieren und den unterrichtlichen Gegebenheiten anzupassen.

Einen Beitrag dazu leistet die Lehr:werkstatt, die von der Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG initiiert wurde: Unter dem Motto „mehr Mensch pro Schüler“ wird Studierenden aus dem Lehramt, den sogenannten „Lehr:werkern“, über ein Schuljahr hinweg die Begleitung einer Lehrkraft, dem „Lehr:mentor“, in einem Tandem ermöglicht. Damit erhalten Studierende aus dem Lehramt wie zum Beispiel an der Universität Würzburg die Möglichkeit, ihr Orientierungs- und pädagogisch-didaktisches Praktikum an Gymnasien und Realschulen zu absolvieren.

Ein zukunftsweisendes Projekt: Die Schüler werden in der Lehr:werkstatt individueller unterrichtet und betreut. Dadurch öffnen sich neue Gestaltungsräume, um im Unterricht mehr auszuprobieren. Zusätzlich ist mit einem Lehr:werker eine weitere Kraft im Klassenraum, die auch einmal etwas auf eine ganz andere Art und Weise erklärt. Parallel zu ihrem Universitäts- und Studienalltag nehmen die Lehr:werker aktiv ein ganzes Schuljahr am Unterricht teil. In dieser Zeit können sie im Tandem stets den Unterricht und ihr eigenes Verhalten reflektieren und sehr individualisiert in ihrem eigenen Tempo den Unterricht mitgestalten. Auf diese Weise erhalten sie einen realistischen Einblick in die Schulpraxis und können ihre Eignung für den Beruf überprüfen. Die Lehrkräfte profitieren

davon, dass sie gemeinsam die Klasse beobachten und das Unterrichtsgeschehen analysieren können. Die Lehr:werkstatt erleichtert es ihnen, Neues auszuprobieren und im Rahmen von begleitenden Veranstaltungen Impulse für den Unterricht mitzunehmen. Besonders wichtig ist hierbei eine höhere Differenzierung im Unterricht.

Matching als Erfolgsfaktor: Im Zentrum des Projekts steht immer das Tandem. Weil die Auswahl und optimale Zusammenstellung das Fundament für eine gut funktionierende Zusammenarbeit bilden, hat die Eberhard von Kuenheim Stiftung ein professionelles Matching-Verfahren entwickelt. Neben der Fächerkombination werden auch die Erwartungen und Persönlichkeitsmerkmale der Partner berücksichtigt. Somit wird bereits zu Beginn eine stabile Vertrauensbasis für einen respektvollen Umgang im Tandem geschaffen. Eine hohe inhaltliche und zeitliche Flexibilität bei der Ausgestaltung der Lehr:werkstatt lässt jedes Tandem individuelle Schwerpunkte setzen und neue Methoden erproben. Die intensive Betreuung in dem semesterbegleitenden Seminar für die Lehr:werker ermöglicht eine Rückkopplung der Praxiserfahrungen mit schulpädagogischem Wissen. Eine Besonderheit in Würzburg ist, dass in diesem Jahr eine zusätzliche Unterrichtshospitation durch die Dozenten des Begleitseminars erprobt wird. Auch die Fachdidaktiken bieten nach individuellem Bedarf zusätzliche Seminare an. Durch Kompetenzworkshops erhalten die Tandems neue Impulse für ihre Zusammenarbeit im Professionalisierungsprozess – beispielsweise zu den Themen Teamteaching, Unterrichtsanalyse und Lehrergesundheit. Wichtig für den Erfolg der Lehr:werkstatt ist die gute Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen (z. B. dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und den Ministerialbeauftragten für die Realschulen und Gymnasien in Unterfranken).

*Lehr:mentorin und Lehr:werkerin:
Die Lehr:werkstatt eröffnet Verantwortungs-
räume im Bereich Lehrerbildung.*



Direkt aus der Lehr:werkstatt an der Universität in Würzburg: Der Einblick geht viel tiefer in den Alltag der Schule – da sind sich Jutta Nüchter, Dozentin des Begleitseminars, Benedikt Rödel, Lehr:mentor und die Lehr:werkerin Carolin Cop einig. Der Umgang miteinander erfolgt auf Augenhöhe, die Unsicherheit vor der Klasse wird abgebaut und eine Routine entwickelt sich. „Wir geben uns gegenseitig Ideen, hinterfragen Prozesse kritisch, reden offen, wenn etwas nicht klappt“, so Rödel. „Ich hatte einmal eine 6. Klasse mit einem richtig komplexen Thema und die Schüler hatten wirklich Probleme, da haben wir uns aufgeteilt“, berichtet der Lehr:mentor begeistert. Die schwächeren Schüler konnten in einer kleinen Gruppe gemeinsam mit der Lehr:werkerin ganz individuell ihre Schwierigkeiten klären und haben dadurch alles verstanden. „Das hätte ich alleine nie machen können und das schon ziemlich zu Beginn des Schuljahres“, sagt Benedikt Rödel. Alle Schüler profitieren, da sie merken, dass sie Hilfe bekommen. Carolin Cop berichtet als Lehr:werkerin vom „frischen Wind“ im Unterricht, der allen gut gefällt. Durch das zeitweise Aufteilen der Klasse konnte sie anfangs mit kleineren Schülergruppen arbeiten, was ihr persönlich sehr entgegen kam. Manch Lehr:werker hat bereits in anderen Praktika Erfahrungen gesammelt und kann schon recht früh eine Klasse unterrichten. Ein ‚Standardpraktikum‘ wäre für Carolin Cop zu keinem Zeitpunkt in Frage gekommen. Ideen zu erproben – angstfrei und ohne Auswirkungen auf ihre Noten – das war für sie bei der Entscheidung für die Lehr:werkstatt besonders relevant.

Ein halbes Schuljahr nachdem seine Lehr:werkerin die Schule verlassen hat, vermisst Benedikt Rödel das Projekt und will sein Engagement als Lehr:mentor weiter fortsetzen – der Gewinn ist für ihn in jedem Falle höher als der Aufwand. Die Studierenden kann jedoch mitunter der unterschiedliche Rhythmus an Universität und Schule herausfordern: Denn zur selben Zeit im Hörsaal wie auch im Klassenzimmer zu sein, ist einfach nicht möglich. Aber auch hier weisen die Lehr:mentoren eine hohe Kreativität auf, indem sie bereits bei der Planung des Stundenplans entsprechende Wünsche, die den Studierenden entgegenkommen, geltend machen. Noch heute vermisst Benedikt Rödel die höhere Spontanität und Individualisierung des Unterrichts, die durch die Tandemarbeit entsteht. Er freut sich auf seinen nächsten Lehr:werker. „Mehr Mensch pro Schüler“ – was in Gesellschaft und Forschung immer wieder gefordert wird – und das Engagement aller Beteiligten sowie die Bereitstellung entsprechender Ressourcen machen das Projekt erst möglich.

Fazit Im Schuljahr 2013/14 wird die Lehr:werkstatt an vier Standorten mit 125 Tandems an 68 Realschulen und Gymnasien durchgeführt. Interessierte Lehrkräfte und Studierende des Gymnasial- und Realschullehramts aus den Regionen München, Würzburg, Erlangen-Nürnberg und Passau können sich unter www.lehrwerkstatt.org bewerben.

„Lehrer studiert Unternehmen“

Das Betriebspraktikum mit didaktischer Aufgabenstellung in der kompetenzorientierten Lehramtsausbildung an der TU Dresden

Ines Unverricht, Sandra Lein,
Prof. Dr. Manuela Niethammer, Prof. Dr. Gesche Pospiech
Technische Universität Dresden

Dr. h. c. Rolf Pfrengle
Leibniz-Institut für Festkörper- und Werkstoffforschung (IFW), Dresden

Oft sehen sich Lehrende mit Fragen ihrer Schüler wie „Wozu brauche ich das später eigentlich im Leben?“ konfrontiert. Und unter uns: Wer hat sich das in der Schule nie gefragt? Häufig wissen die Lehrer darauf keine überzeugende Erwiderung. Die Ursachen dafür sind komplex. Ein Grund könnte im typischen Karriereweg der Lehrenden bestehen. Dieser ist stark fokussiert: Schule,

Abitur, Studium, Referendariat und zum Schluss wieder in die Schule. Da stellt sich die Frage, wodurch der Lehrende praxisbezogene, d. h. konkret arbeitsweltbezogene Erfahrungen sammeln soll, auf deren Grundlage er die Inhalte seines Faches in variantenreiche Anwendungsbezüge einbinden kann? Dieser Schwachpunkt wirkt besonders nachhaltig, wenn den Fachlehrern auch die Rolle des Berufsberaters zufällt. Um den Anforderungen gerecht zu werden, kommen die Lehrenden nicht umhin sich der Herausforderung zu stellen, die Neugierde der Schüler nicht nur zu stillen, sondern vielmehr herauszufordern. Sie müssen auf aktuelle Entwicklungen in naturwissenschaftlichen und technischen Berufsfeldern aufmerksam machen und darin die Inhalte ihres Faches spiegeln. Das setzt Kenntnisse über die verschiedenen Berufsbilder voraus.

Projektleitung und Teilnehmer bei der Abschlusspräsentation des Projektes „Lehrer studiert Unternehmen“



In einem Gemeinschaftsprojekt der TU Dresden mit dem Leibniz-Institut IFW Dresden „Lehrer studiert Unternehmen“ erhielten Lehramtsstudierende der gymnasialen Fächer Chemie und Physik an der TU Dresden die Möglichkeit, sächsische Forschungs- bzw. Wirtschaftsunternehmen und dabei die Arbeit von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern kennenzulernen. Die insgesamt 19 Unternehmen engagierten sich als Netzwerkpartner mit der Bereitstellung entsprechender Praktikumsplätze für die Lehramtsstudierenden.

In Betriebspraktika begleiteten die Studierenden in jeweils zweiwöchigen Praktika Ingenieure oder Naturwissenschaftler im Berufsalltag und analysierten, welches Wissen für die Bewältigung ihrer täglichen Arbeitsaufgaben erforderlich ist. Gleichzeitig erlebten sie reale Betriebsabläufe in verschiedenen Unternehmensbereichen und untersuchten, welche Faktoren innerhalb des Unternehmens die konkrete Arbeitsgestaltung beeinflussen.

Die wesentliche Aufgabe und innovative Neuerung bestand darin, dass die Studierenden auf dieser Basis ein konkretes Unterrichtskonzept entwarfen, in dem die erlebte Arbeitswelt thematisiert wird. Damit waren die Praktika unmittelbarer Bestandteil der fachdidaktischen Ausbildung.

Im Pilotdurchgang des Projektes zeigte sich, dass Studierende große Schwierigkeiten mit der Auseinandersetzung und Aufbereitung von Inhalten des realen Arbeitsalltages hatten. Die Analyse, Auswahl und Anordnung der Inhalte ist ein mehrdimensionales Entscheidungsfeld. Im Praktikum wird der klassische Zugang zu Lerninhalten über die Recherche fachsystematisch aufbereiteter Inhalte durch die Beobachtung konkreter Arbeitsprozesse und die Befragung von Mitarbeitern ergänzt. Ein solches Vorgehen war für die Studierenden neu und musste von ihnen erst erschlossen werden. Es war für sie z. T. problematisch, im Kontext der realen Arbeitswirklichkeit die Inhalte, wie sie fachsystematisch in den Wissenschaftsdisziplinen Chemie oder Physik thematisiert und in Lehrpläne übertragen wurden, zu erkennen. Diese Barriere war nur dann einfach zu nehmen, wenn im Lehrplan bereits auf den Arbeitsweltkontext verwiesen wird, wie z. B. beim Thema Abwasserreinigung.

Schwierig war es demgegenüber, die chemischen oder physikalischen Basiskonzepte bzw. grundlegenden Zusammenhänge in der Arbeit eines Akademikers im Rahmen der Forschung und Entwicklung von z. B. Keramiken oder Folienschreibertinte zu entdecken.

Des Weiteren mussten die Studierenden die Komplexität der Arbeitswelt beherrschen lernen. Arbeitsrelevante Inhalte stehen in den meisten Fällen in multivariaten Beziehungen zueinander. Die Analyse der Arbeit erfordert insofern nicht nur, den Arbeitsalltag zu spiegeln, sondern auch die verschiedenen Abhängigkeiten zwischen den Inhalten der Arbeit und den gegebenen Einflussgrößen zu erkennen. Für die Überwindung dieser Probleme benötigten die Studierenden zielgerichtete Unterstützung.

Als unterstützendes Instrument wurde ein vorstrukturierter Praktikumsbericht entwickelt, der die Studierenden mit Hilfe von Leitfragen von der Vorbereitung des Praktikums bis zur Entwicklung des Unterrichtskonzeptes führte. Der Umgang mit diesem Instrument wurde in einer neu konzipierten Lehrveranstaltung an einem Simulationsbeispiel erprobt. Dabei erkannten die Studierenden, welche Schwierigkeiten während des Praktikums auftreten können und entwickelten eigene Lösungsstrategien. Dieses Training hat sich als wesentlich für die erfolgreiche Arbeitsanalyse herausgestellt. Unseres Erachtens ist es vor allem für erste Betriebserkundungen von äußerster Bedeutung. Hierauf aufbauend können Studierende bzw. Lehrende sich mit der sich ständig wandelnden Arbeitswelt – auch nach dem Studium – auseinandersetzen.

Die Erwartungen wurden durch die Ergebnisse im Hauptdurchgang des Projektes bestätigt. Es konnte gezeigt werden, dass mit geeigneter fachdidaktischer Unterstützung und Betreuung sowie einer fachgerechten Reflexion der Erfahrungen die Studierenden ihr erworbenes Wissen in kontextbezogene didaktische Konzepte überführen können. Die gestalteten Unterrichtskonzepte beantworten nicht nur die Fragen der Schüler nach dem Sinn der jeweiligen Auseinandersetzung, sondern sie fordern sie heraus und der Lehrende wird seiner Rolle als Berufsberater gerecht.

Fazit Lehramtsstudierende an der TU Dresden können mittels Betriebspraktika effektiv und erfolgreich den Arbeitsalltag von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren analysieren und dieses Wissen in kontextbezogene Unterrichtskonzepte übertragen. Entscheidend für die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist die Integration des Praktikums in die fachdidaktische Ausbildung, denn die intensive Vor- und Nachbereitung ist der wesentliche Erfolgsfaktor.

Die ganze Lehrerbildung

Das Jenaer Modell – Ein Konzept für phasenübergreifende Lehrerbildung

PD Dr. Karin Kleinespel und Prof. Dr. Iris Winkler
Friedrich-Schiller-Universität Jena

In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion herrscht Einigkeit darüber, dass in der Lehrerbildung „professionelle Expertise im Zusammenspiel unterschiedlicher Komponenten von Wissen und Können entsteht. Weitgehend akzeptiert ist die Unterscheidung von eher deklarativem konzeptuell-formalen Wissen [das im Studium erworben wird] und eher prozeduralem-praktischen Wissen und Können [das an situative Erfahrung gebunden ist]“ (Baumert et al. 1999, 14).

Strittig ist jedoch, wie beide Wissensformen in den in Deutschland üblichen drei Phasen der Lehrerbildung miteinander verbunden und akzentuiert werden sollen. Häufig stehen deklaratives Wissen und prozedurales Können unverbunden nebeneinander, weil Praktika zu wenig betreut und in das Studium integriert sind oder weil Praxiserfahrungen in zu geringem Maße wissenschaftlich angeleitet reflektiert werden. Diesem Problem stellt sich das Jenaer Modell der Lehrerbildung, indem es vier neue Elemente in die traditionelle Ausbildungsstruktur „eingebaut“ hat, die in allen drei Ausbildungsphasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Berufseingangsphase) ansetzen:

- das Eingangspraktikum,
- das Praxissemester,
- die Fortbildung Didaktik und
- die Netzwerktagungen.

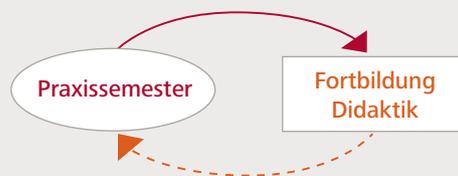
Das **Eingangspraktikum** wird in der Regel vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums in einem außerschulischen Feld absolviert. In ihm bauen die angehenden Studierenden einen ersten pädagogischen Bezug zu Kindern und Jugendlichen auf und halten ihn über einen längeren Zeitraum (nämlich ca. 2 Monate) aufrecht. Auf diese Weise erproben die zukünftigen Lehramtsstudierenden ihre pädagogischen Fähigkeiten und erfahren, welche Kompetenzen sie als Erwachsene erwerben müssen, um erzieherische (Teil-) Verantwortung für Kinder oder Jugendliche übernehmen zu können.

Das Praxissemester wurde in den Jahren 2004 bis 2007 entwickelt und fand im Jahr 2009 zum ersten Mal im vollen Umfang statt. Es führt Lehramtsstudierende in die Komplexität des Schulalltags ein – durch Beobachtung, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, aber auch durch Mitmachen an und Gestaltung von Projekten, Klassenfahrten und Exkursionen. Schließlich erhalten die Praktikanten durch die Teilnahme an Konferenzen auf den verschiedenen Ebenen der Klassenstufen und der Gesamteinrichtungen auch Einblicke in die Verwaltungs- und Selbstverwaltungsstrukturen von Schulen. Aus grundsätzlichen Erwägungen ist das Jenaer Praxissemester in der Mitte des Studiums – im 5. oder 6. Semester – platziert. Studierende sollen in den ersten vier Semestern eine Grundkompetenz in ihren Fächern, in den Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft erworben haben, bevor sie sich fünf Monate auf die Schulpraxis einlassen. Sie sollen aber auch die Chance bekommen, ihre Praxissemestererfahrungen in ihr anschließendes Studium von mindestens vier weiteren Semestern einzubringen.

Das **Praxissemester** eröffnet auf diese Weise einen Ausblick auf die praktischen Kompetenzen, die erworben werden müssen, wenn der Lehrerberuf professionell reflektiert und ausgeübt werden soll. Die Schulen leisten hierbei einen besonderen Beitrag zur Tätigkeitsfeldorientierung der Jenaer Lehramtsstudiengänge: sie werden neben der Universität zu integralen Ausbildungsorten im Studium.

Konzepttransfer im Jenaer Modell

Im **Praxissemester** leisten Lehrende der Schulen und Studienseminare einen Ausbildungsauftrag für die Universität.



In der **Fortbildung Didaktik** leistet die Universität einen Fortbildungsauftrag für Lehrende an Studienseminaren und Schulen.

Quelle: PD Dr. Karin Kleinespel, Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung, Universität Jena



*Wie sag ich's meinen Schülern?
Angehende Deutschlehrer
im Didaktik-Seminar an der
Universität Jena.*

Mit der Fortbildung Didaktik leistet die Universität zusammen mit den Thüringer Studienseminaren und dem Thüringer Landesinstitut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) einen Beitrag zur Wissenschaftsorientierung des Vorbereitungsdienstes, indem die drei Einrichtungen ein zweijähriges berufsbegleitendes postgraduales Studienangebot für alle Thüringer Fachleiter und Ausbildungsverantwortliche anbieten. Die Fortbildung Didaktik besteht aus vier Modulen – Unterrichten, Seminare gestalten, Lehramtsanwärter beraten und Lehramtsanwärter bewerten. An diese Module schließt sich eine fünfmonatige Trainee-Tätigkeit an, in der die Teilnehmer ein frei gewähltes Projekt an ihren Studienseminaren oder an den fachdidaktischen Arbeitsgruppen der Universität bearbeiten. Durch das Praxissemester und die Fortbildung Didaktik schafft das Jenaer Modell nicht nur einen organisatorischen, sondern auch einen inhaltlich-curricularen Zusammenhang zwischen den Phasen der Lehrerbildung, ohne die spezifischen Aufträge, Handlungsformen und Standards der Institutionen zu verwischen, die die jeweiligen Phasen bestimmen.

Dies gilt auch für die jährlichen Netzwerktagungen zu denen Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter und Berufsnovizen in Workshops zusammenkommen. Ziel ist es, an den Schulen phasenübergreifende Hospitationszirkel zu bilden, in denen angehende Lehrer ihre Schul- und Unterrichtserfahrungen gemeinsam teilen, die Folgen der Erfahrungen kritisch reflektieren und Konsequenzen für das weitere Lehrerhandeln in die Tat umsetzen. In allen Ausbildungszusammenhängen geht es darum, in unterschiedlichen Akzentuierungen

Rahmenbedingungen für eine wissensbasierte Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis herzustellen. Kollegiale Hospitationszirkel und kollegiale Fallberatung, Team-Teaching sowie Unterrichtsvor- und -nachbereitungsgespräche bieten dazu zentrale Reflexionsanlässe.

Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase werden im Jenaer Modell der Lehrerbildung als eine gegliederte Einheit verstanden, in der jede beteiligte Institution – Universität, Studienseminar und Landesinstitut – ihren eigenen Teilauftrag hat, aber auch eine gemeinsame Verantwortung für die ganze Lehrerbildung trägt. Weil das Modell einen Handlungs- und Verantwortungszusammenhang von der Hochschule bis in den Klassenraum herstellt, wurde es 2010 – zusammen mit drei anderen Hochschulstandorten in Deutschland – vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen einer kompetitiven Projektausschreibung zur Reform der Lehrerbildung ausgezeichnet.

Fazit An der Friedrich-Schiller-Universität Jena wurde ein Modell der Lehrerbildung etabliert, das zwar institutionell in drei Phasen gegliedert ist, curricular aber einem konsekutiven Aufbau folgt. Um die Konzeption umzusetzen, hat die FSU Jena zusammen mit den Thüringer Studienseminaren und dem ThILLM gezielt Projekte initiiert, die die Kooperation zwischen den Einrichtungen in den drei Phasen fördern.

Das Basispraktikum im Magdeburger Stifterverbandsmodell

Möglichkeiten zur Vernetzung der ersten und zweiten Ausbildungsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Maria Pfützner und Thomas Schmidt
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Weiterentwicklung des Übergangssystems zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt“ ist der Titel eines im Rahmen des Stifterverbandsprogramms „Von der Hochschule in den Klassenraum“ eingerichteten Projekts. Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) setzt hiermit neue Maßstäbe und geht moderne Wege in der Lehramtsausbildung. Intendiert ist die verbesserte Kooperation der an der Lehrerausbildung beteiligten Lernorte auf personeller, institutioneller und curriculärer Ebene. Die Portfolio-Arbeit und die strukturierte Kompetenzentwicklung sind Kennzeichen des neuen Handlungsansatzes.

„Im Seminarverlauf kann ich hinsichtlich der individuellen Unterrichtsplanung und -gestaltung eine systematische Kompetenzentwicklung der Studierenden feststellen. Es ist immer wieder eine interessante Erfahrung, die Entwicklung der Studierenden zu verfolgen und sie bei ihren ersten Unterrichtsversuchen zu unterstützen und zu begleiten.“

Dipl.-Gwl. Melanie Hieke, OvGU, Dozentin des Begleitseminars

Neue Strukturen durch professionspraktische Studien:

Kerngedanke sind der Ausbau der Praxisanteile, die schulpraktische Verknüpfung der fachdidaktischen Inhalte und ihre Einbindung in einem phasenübergreifenden Gesamtcurriculum. In professionspraktischen Studien soll eine wissenschaftlich begleitete und reflektierte Praxisorientierung in unterschiedlichen Bereichen des Lehrerhandelns erfolgen. Über den Zeitraum von drei Semestern ist je ein Praktikumstag pro Woche vorgesehen, an dem Studierende an Ausbildungspartnerschulen betreut werden. Basis-, Vertiefungs- und Übergangspraktikum bauen aufeinander auf und legen

den Fokus auf Kompetenzen des Lehrerhandelns. Während im Basispraktikum mit den Kompetenzen „Unterrichten“ und „Erziehen, Beraten und Betreuen“ begonnen wird, liegt der Fokus der folgenden Praktikumeinheiten auf „Diagnostizieren und Beurteilen“, „Medien und Methoden“ sowie „Innovieren“.

„Die verschiedenen Eindrücke aus Praktikum, Seminar und Begleitveranstaltung eröffneten mir neue Lernwege bzw. Blickwinkel zur Reflexion meiner Hospitations- und Unterrichtserfahrungen. Besonders hilfreich empfand ich die Begleitveranstaltung des Staatlichen Seminars, in der einzelne Aspekte und Methoden systematischer Unterrichtseinstiege behandelt wurden.“

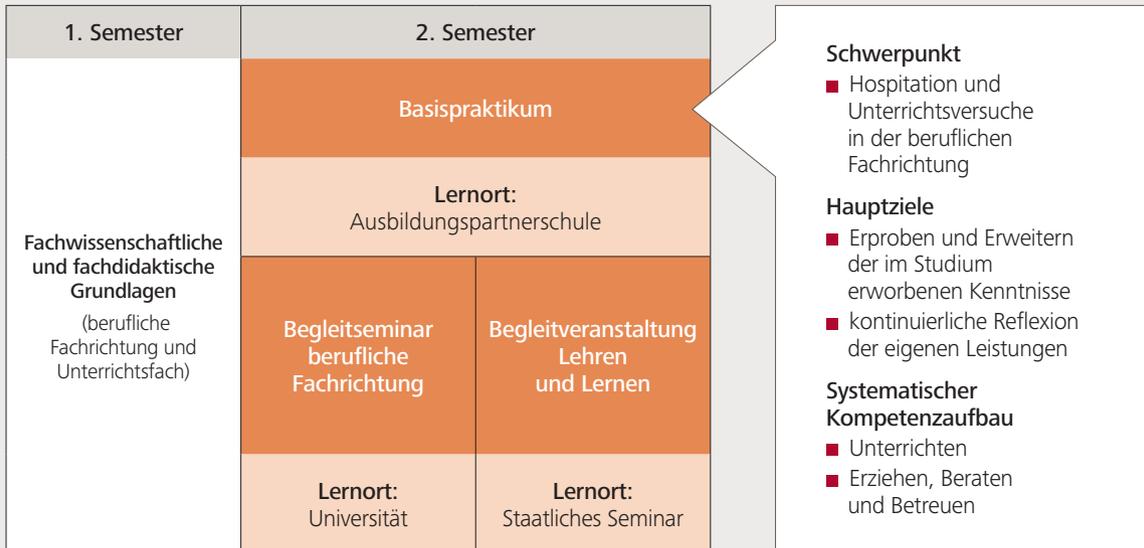
Thomas Schmidt, Student für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Das Basispraktikum lässt sich als Instrument einer wechselseitigen Durchdringung verschiedener Lernorte verstehen. Die gewinnbringende Kooperation aus Universität, berufsbildender Schule und Staatlichem Seminar eröffnet neue Lernwege und Blickwinkel für die Reflexion eigener Hospitations- und Unterrichtsleistungen. Eine umfassende Betreuung und ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch wirken unterstützend für einen systematischen Kompetenzaufbau. Die Sicherung der inhaltlichen, organisatorischen sowie didaktisch-methodischen Erkenntnisse findet auf der Basis einer Portfolioarbeit statt, die angeleitet wird und Studierende dabei unterstützt, ihren Kompetenzfortschritt zu dokumentieren.

„Am Basispraktikum nach dem Stifterverbandsmodell hat mir besonders gefallen, durch Unterrichtsbesuche und Begleitveranstaltung einen umfassenden Einblick in verschiedene Methoden zu erhalten. Darüber hinaus waren die eigenverantwortlichen Unterrichtsversuche sehr hilfreich, um den individuellen Kenntnis- und Erfahrungsstand zu bereichern.“

Stefanie Kruska, Studentin für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Konzept der schulpraktischen Ausbildung im Basispraktikum an der OVGU Magdeburg



Quelle: eigene Darstellung, Maria Pfützner und Thomas Schmidt

Im Basispraktikum erleben die Studierenden den Unterrichts- und Schulalltag durch Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche bei gleichzeitiger Erprobung und Weiterentwicklung der im Studium erworbenen Fähigkeiten. Die Betreuung findet an den Ausbildungspartnerschulen durch qualifizierte Mentoren sowie durch Dozenten und Fachleiter der Universität und des Staatlichen Seminars statt. Die regelmäßige Rückmeldung ist mit der kontinuierlichen Reflexion des eigenen Entwicklungsstands verbunden. Im Basispraktikum liegt der inhaltliche

Schwerpunkt auf dem Unterrichten in der beruflichen Fachrichtung. Im Begleitseminar der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung profitieren Studierende vom Austausch der Erfahrungen in unterschiedlichen Ausbildungsschulen und Berufsfeldern. Die Begleitveranstaltung des Staatlichen Seminars zum Thema „Lehren und Lernen in der beruflichen Fachrichtung“ optimiert ein ganzheitliches Ausbildungskonzept durch die Ergänzung der universitären Ausbildung um unterrichts- und schulpraktische Theorien und Methoden.

Fazit Mit der frühzeitigen Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Basispraktikums entsteht ein Modell für die kontinuierliche Kompetenzentwicklung, das über beide Ausbildungsphasen hinaus reicht und im Vorbereitungsdienst aufgegriffen wird. Professionspraktische Ausbildung erhält hierzu einen entscheidenden Stellenwert durch die Gestaltung und Betreuung der individuellen Lernprozesse. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass der moderne Weg in der Lehramtsausbildung an der OVGU Magdeburg eine attraktive Möglichkeit bietet, sowohl die praktische Erprobung und Anwendung der theoretischen Grundlagen als auch einen umfassenden Einblick in die Lehrtätigkeit herzustellen.

Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren

Lehrerausbildung im Verbundprojekt OLAW

Apl. Prof. Dr. Johann Sjuts
Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien

Prof. Dr. Astrid Fischer
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Universitäten, Studienseminare und Schulen in enger und effektiver Zusammenarbeit: Mehr und mehr tritt als wichtigste Erkenntnis der Bildungsforschung hervor: Der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern kommt eine Schlüsselbedeutung für die Qualität des Bildungswesens und für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu. Daher ist es eine staatliche und gesellschaftliche Verpflichtung von allerhöchstem Rang, die Lehrkräfte auf bestmögliche Weise zu qualifizieren. Die zuständigen Institutionen – Universitäten, Studienseminare und Schulen – tragen folglich eine hohe Verantwortung. Dabei ist eine enge und effektive Kooperation unabdingbar. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat im Jahr 2009 mit dem Wettbewerb „Von der Hochschule in den Klassenraum: Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerausbildung“ eine maßgebliche Stärkung dieser Kooperation initiiert. Zu den prämierten Projekten gehörte auch das Modellvorhaben Nordwest: Entwicklung von Diagnose- und

Förderkompetenz im Unterricht und in Lehr-Lern-Laboren (kurz: Lehrerausbildung im Verbundprojekt OLAW) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in Zusammenarbeit mit den Studienseminaren Oldenburg, Leer, Aurich und Wilhelmshaven und neun Kooperationsschulen der Region.

Teams und Tandems im OLAW-Projekt zur Verknüpfung von Studium und Vorbereitungsdienst: Im Verbundprojekt OLAW ging es darum, die zumeist weitgehend getrennt agierenden Phasen der Lehrerausbildung an der Universität und an den Studienseminaren besser zu verknüpfen. Wesentliches Kennzeichen des Projekts war es, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Veranstaltungen der Fächer Biologie, Chemie, Physik und Mathematik sowie in den Bildungswissenschaften zu bestimmten Themen als Tandems forschend lernten. Lehrende der Universität und Auszubildende der Studienseminare führten dazu Seminare und Workshops im Team durch, um so die forschungs- und berufsfeldorientierte Lehrerausbildung zu stärken. Im Mittelpunkt des Projekts stand der Aufbau diagnostischer Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. An den Verbundveranstaltungen haben insgesamt mehrere Hundert Auszubildende der ersten und der zweiten Phase teilgenommen.

Phasenverknüpfung im Projekt OLAW

Lehrende der Universität + Auszubildende der Studienseminare + Fachlehrkräfte der Ausbildungs- und Praktikumschulen bilden **Teams** in der Leitung von Verbundveranstaltungen

Bildungswissenschaften

Seminar zum Allgemeinen Schulpraktikum

Biologie

Seminar zum Fachpraktikum

Chemie

Seminar zum Forschungs- und Entwicklungspraktikum

Physik

Seminar zur fachdidaktischen Forschung für die Praxis

Mathematik

Seminar zur Diagnostik

für **Tandems** aus Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, die im Praktikum oder bei der Praxisforschung zusammenarbeiten

Quelle: Dr. Verena Niesel, OLAW-Koordination im Didaktischen Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



OLAW-Seminar von ganz anderer Art mit hohem Zugewinn für Lehramtsstudierende

„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das OLAW-Seminar im Vergleich zu anderen Seminaren an der Universität ganz besonders war. Ich führe dies darauf zurück, dass es für den Lehrerberuf sehr viel schulbezogener gestaltet war. Wir Studierende erkannten, dass das, was wir in dem Seminar und bei der Untersuchung lernten, wirklich wichtig für unseren späteren Beruf sein würde. So gingen wir mit einer ganz anderen Motivation an das Thema heran, als wir es in Seminaren tun, die Themen behandeln, von denen man glaubt, man würde sie niemals wieder brauchen. Auch bleibt das Gelernte viel länger im Gedächtnis, als es in Seminaren der Fall ist, in denen ein Thema ausgearbeitet und in einem Rahmen von 90 Minuten vorgestellt wird.“

Lehramtsstudentin, K. H.

Kennzeichen einer forschenden und reflektierenden beruflichen Haltung

„Das OLAW-Projekt hat in den Ausbildungskollegien der Studienseminare zu vielfältigen Diskussionen und zu vertieften Überlegungen und Erkenntnissen hinsichtlich einer wissenschaftsbasierten Diagnostik, einer forschenden und reflektierenden beruflichen Haltung sowie einem differenzierten Theorie-Praxis-Verständnis im Lehrerberuf geführt. So wurden am Studienseminar Leer Ergebnisse aus dem OLAW-Projekt in die Konzeption und Evaluation eines Seminarlehrplans für die Ausbildung ausdrücklich einbezogen.“

Apl. Prof. Dr. Johann Sjuts, OLAW-Projektsprecher und Leiter des Studienseminars Leer

Verbindung von Forschungs- und Praxisperspektive

„Die Verbindung von Forschungs- und Praxisperspektive verbessert die reflektierte Analyse von Lehr-Lern-Prozessen. Studierende haben durch ihre

Mini-Forschungsprojekte einen veränderten Blick auf Unterricht bekommen, indem sie versucht haben, das Denken von Kindern zu verstehen, statt es nur zu beurteilen, und indem sie Kinder als Gegenüber wahrgenommen haben, mit denen eine Lehrkraft im Unterricht zusammenarbeitet. Zudem ist die verbreitete Vorstellung, dass im Unterricht das gelernt wird, was die Lehrkraft an Inhalten anbietet, erschüttert worden.“

Prof. Dr. Astrid Fischer, OLAW-Projektsprecherin und Mathematikdidaktikerin an der Universität Oldenburg



Fazit Das Verbundprojekt OLAW ist zu einem beispielgebenden Reformprojekt geworden. Wesentlich hierfür ist die Gestaltung von Seminaren als Verbundveranstaltungen beider Phasen der Lehrerbildung, die inhaltliche Ausrichtung auf Diagnostik als aktuelle Herausforderung mit hohem Stellenwert sowie die Etablierung des berufsfeldbezogenen forschenden Lernens zur Festigung einer berufslangen wissenschaftsorientierten professionellen Grundhaltung. Das Projekt war damit nicht nur ein organisatorisches Kooperations- und Koordinationsprojekt, sondern überdies ein innovatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt.

Phasendurchlässige Module

Neue Impulse für die Aus- und Fortbildung junger MusiklehrerInnen im Dialog von Schule, Hochschule und Studienseminar – Das Stuttgarter Modell

Prof. Dr. Sointu Scharenberg

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

Als der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2009 den Wettbewerb „Von der Hochschule in den Klassenraum“ ausschrieb, um dazu anzuregen, den Übergang zwischen Studium und Referendariat neu zu überdenken, hatten wir uns gerade darüber verständigt, dass sich die Kollegen aus den Ausbildungsschulen, die Fachleiter an den Studienseminaren und die Musikpädagogen der Hochschulen in Baden-Württemberg dringlich zusammensetzen sollten, um vor allem die Curricula besser aufeinander abzustimmen. Für das Stuttgarter Modell erweiterten wir daher die Ausschreibung um die dritte Phase der Berufsanfänger, um auch diese dabei zu unterstützen, ihren Unterricht so zu gestalten wie sie ihn sich wünschen: qualitativ hochwertig, methodisch aktuell, für die Schüler lebendig, für die Lehrenden zwar aufwendig, aber bereichernd.

Vor allem der sukzessive Erfahrungsaufbau innerhalb der Praktikums- und Übergangsphasen sollte bewusster gestaltet werden: Wie können wir Studierende an tatsächliche Fragen ihres späteren Berufsalltags heranführen? Wie lassen sich Referendare auf ihrem Weg vom Studium in die Unterrichtspraxis unterstützen? Wie können wir Berufseinsteigern dabei helfen, die unterschiedlichen Startprobleme zu bewältigen? Permeabilität – Durchlässigkeit – ist das Schlüsselwort unserer Konzeption, von Phasendurchlässigkeit versprechen wir uns u. a. intensivierte Erfahrungsaustausch.

Bereits das Leitungsteam garantiert Phasendurchlässigkeit, nachdem es, unterstützt durch Zwischenberichte aus einer hochinformativen formativen Evaluation, rekapituliert, welche positiven Effekte der jeweils vorangegangene Workshop zeigt und an welcher Stelle Verbesserungsbedarf besteht. Auf der Basis dieser Informationen werden nämlich Angebote zusammengestellt und Dozententeams zugeordnet, die mindestens drei Bedingungen erfüllen: sie müssen Experten auf ihrem

Von Phasendurchlässigkeit versprechen wir uns intensivierte Erfahrungsaustausch für die Aus- und Fortbildung junger MusiklehrerInnen.



Gebiet sein, sich dazu bereit erklären, ihr Thema gemeinsam vorzubereiten und im variablen, echten Kooperationen zu unterrichten; und nicht zuletzt müssen auch sie unterschiedliche Phasen der Lehrerbildung repräsentieren.

Anders als bei Lehrerfortbildungen wird der aktuelle Bedarf bei Studierenden, Referendaren und Berufseinsteigern regelmäßig über Umfragen und in Interviews ermittelt, die gemeldeten Teilnehmer können auf Inhalte und Ablauf des von ihnen gewählten Kurses direkt Einfluss nehmen. Dafür werden Sie vor Beginn des Workshops angeschrieben. Gruppenarbeitsphasen bieten weitere Gelegenheiten dazu, eigene Schwerpunkte zu setzen. Dabei gewinnen Kinderstimmbildung, Klassenmusizieren, Band in der Schulpraxis, Musikgeschichte entdecken u.v.m. einen völlig neuartigen Zuschnitt, denn sie richten sich nun nicht mehr generalisierend an Jahrganggruppen innerhalb separierter Ausbildungsphasen, sondern schulformübergreifend an Musikstudierende, Musikreferendare und junge Musiklehrkräfte, mithin an Teilnehmer aus allen drei Phasen der Lehrerbildung, die gerade auf diesem Sektor ein Defizit oder besonderes Interesse haben. Je besser die Durchmischung der Ausbildungsphasen, umso intensiver der Austausch bis hinein in die gemeinsamen Pausen, die Raum für wertvolle Gespräche am Rande bieten.

Durch die gemeinsame Arbeit in den Modulen erhalten Studierende die Gelegenheit, eine frühzeitige Anbindung der Studieninhalte an die Unterrichtspraxis zu erleben. Sie werden aufgrund ihrer Erfahrungen in den Workshops nachfolgend bewusster Schwerpunkte im Studium setzen. Referendare erhalten die Möglichkeit, ihre Handlungskompetenzen in Spezialgebieten zu erweitern und sich mit anderen jungen Lehrkräften auszutauschen, die bereits im Berufsleben stehen. Berufseinsteiger schätzen die Angebote, um früher erworbene Fähigkeiten aufzufrischen. Sie finden Ansprechpartner, um sich über Startprobleme auszutauschen und werden dazu ermuntert, das zusätzlich angebotene Coaching zu nutzen.

Diese anschließende, individuell gestaltbare Vertiefungsphase bildet die eigentliche Besonderheit unseres Modells. Zum Coaching werden nach Ende jedes Workshops alle Teilnehmer eingeladen. Je nach Modul sind verschiedene Formen denkbar, angefangen beim Fortsetzungskurs über die Arbeit in Kleingruppen bis hin zum Einzelunterricht, zum begleiteten Üben oder zum Supervising an der eigenen Schule.

Im kontinuierlichen Dialog zwischen Schule, Hochschule und Seminar werden neue Ideen für Studium, Aus- und Fortbildung junger Musiklehrer entwickelt im Sinne einer effektiven und individualisierten Begleitung über den gesamten Prozess der Lehrerbildung hinweg. Unsere Projektkonzeption verknüpft Kompetenzbereiche aus allen drei Phasen zu einem vielfältigen und konsistenten Angebot. Hiervon versprechen wir uns Synergie-Effekte und eine nachhaltige Vernetzung der Phasen, der Teilnehmer und der Dozenten untereinander.

Bei diesen setzt eine weitere Neuerung an: das Dozentenbriefing. Ein wesentlicher Gedanke des Stuttgarter Modells ist die Förderung des lifelong learning. Formative Evaluation, wissenschaftliche Begleitung, die Laborsituation Workshop, sie alle können nur dann gezielt Erfahrungszuwachs und Verhaltensänderungen bewirken, die letztendlich das Bildungssystem lebendig erhalten, wenn auch die Dozenten beständig Inhalte, Methoden und Zielsetzungen ihres eigenen Unterrichts hinterfragen. Um sie darin zu unterstützen, bieten wir ihnen die Erläuterung der Evaluation ihrer Workshops, Expertenvorträge und Roundtables an. Die Ergebnisse dieser Schulungen machen sich meist unmittelbar darauf in den Kursmaterialien bemerkbar.

Für nahezu jeden Workshop werden die Materialien neu erstellt oder angepasst und anschließend über unsere Homepage www.lehrer-bilden.schulmusiker.info allen Teilnehmern am Stuttgarter Modell zugänglich gemacht. Auf der Website finden sich auch die neuesten Kursangebote, der ausführliche Text der Projektbeschreibung, der Evaluationsbericht, ein blog und alle Kontaktadressen.

Fazit Nach vier Jahren Stuttgarter Modell denken wir, dass unser Institutionen-Ensemble eine Zukunft verdient. Das „Wir“ ist eine von uns hart erarbeitete Gesprächs- und Handlungsgrundlage, die das Projekt maßgeblich trägt. Im Sinn unserer Idee wäre es daher, wenn die Entwicklung der Lehrerbildung ebenso Institutionen übergreifend und im phasendurchlässigen Gespräch der Kultuspolitik mit Lehrern, Fachleitern, Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern vor Ort diskutiert würde, ohne individuelle Passungen zu scheuen.

Teaching Right Livelihood: Der Alternative Nobelpreis in Schule und Unterricht

*Konzept einer länderübergreifenden Lehrveranstaltung zur
Stärkung der internationalen Dimension des Lehramtsstudiums*

Dr. Ellen Christoforatu
Universität Kassel

How to become a European Teacher? By working in transnational teams! Diese wertvolle Praxiserfahrung bietet sich deutschen und schwedischen Lehramtsstudierenden während einer einzigartigen länderübergreifenden Lehrveranstaltung an der Universität Kassel. Das im Rahmen eines Pilotprojektes zur Stärkung der internationalen Dimension der Lehre entwickelte Konzept wurde vom DAAD und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft gefördert und erstmals im Wintersemester 2011/2012 umgesetzt.

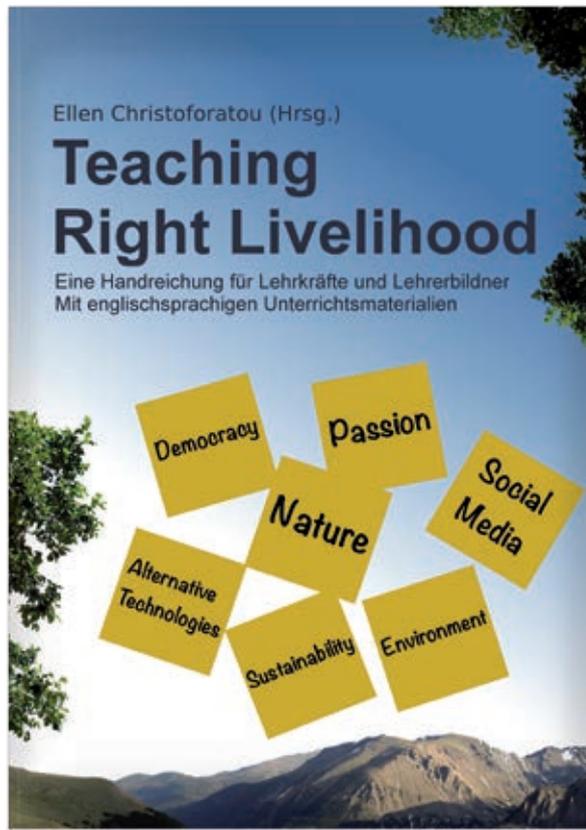
Das Konzept der „länderübergreifenden Lehrveranstaltung“: In transnationalen Arbeitsteams entwickeln Kasseler und Stockholmer Studierende während eines Semesters didaktisch-methodische Konzepte und erarbeiten zusammen englischsprachige Unterrichtsmaterialien. Diese werden im schulischen Unterricht erprobt und im Anschluss daran publiziert. Im gemeinsamen Handeln erleben sich die Studierenden in ihren unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung – der daraus entstehende Gesprächs- und Diskussionsbedarf wird in den Begleitseminaren aufgegriffen.

Dabei erweist sich das Bewusstmachen und Hinterfragen der als „fremd“ erlebten Schul- und Unterrichtskultur des Gegenübers als entscheidender Baustein dieser Lehrveranstaltung: Denn im Spiegel ihrer ausländischen Kommiliton/-innen bieten sich den Studierenden neue Möglichkeiten, das ihnen vertraute Bildungssystem, ihren persönlichen Bildungsbegriff und nicht zuletzt ihr Selbst- und Rollenverständnis als zukünftige Lehrer/-innen kritisch zu hinterfragen.

Darüber hinaus haben angehende Lehrkräfte im Rahmen der länderübergreifenden Lehrveranstaltung die Chance, sich der viel zitierten und geforderten „Europeanness“ im Lehrerberuf anzunähern: Da Englisch die ‚authentische‘ gemeinsame Arbeitssprache der deutschen und schwedischen Lehramtsstudierenden ist, werden sie sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung ihres Unterrichts für ihre eigene Fremdsprachenkompetenz sensibilisiert. Besonders beim Verfassen der englischsprachigen Unterrichtsmaterialien gewinnen sie Einsichten, die gerade angesichts der zunehmenden Verbreitung des bilingualen Sachfachunterrichts an Schulen nicht nur für angehende Fremdsprachenlehrer/-innen von erheblicher Bedeutung sind.

„Teaching Right Livelihood“ – erfolgreiches Pilotprojekt: Den thematischen Bezugsrahmen der ersten länderübergreifenden Lehrveranstaltung bildete der Right Livelihood Award, in Deutschland besser bekannt als Alternativer Nobelpreis. Er wird jährlich im schwedischen Parlament an Menschen verliehen, die Best-Practice-Modelle entwickelt haben, um mit aktuellen globalen Herausforderungen umzugehen. Der Themenkomplex Right Livelihood spiegelt dabei den interdisziplinären Gedanken und den offenen Ansatz des Projekts wider: Er bietet den Kasseler und Stockholmer Studierenden je nach Studienfach und individuellen Interessen unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die gemeinsame inhaltliche Arbeit und methodische Umsetzung.

Nachdem die Studierenden zunächst im Selbststudium Informationen über die Arbeitsweise der Right Livelihood Award Stiftung gesammelt und sich durch die intensive Beschäftigung mit Preisträger/-innen der vergangenen Jahre in die Gedanken des Right Livelihood eingearbeitet hatten,



Ellen Christoforatu (Hrsg.) 2012: Teaching Right Livelihood. Eine Handreichung für Lehrkräfte und Lehrerbildner. Mit englischsprachigen Unterrichtsmaterialien. Kassel: kassel university press. ISBN: 978-3-86219-370-7, 2012, 169 Seiten

gemeinsam an einem Kasseler Oberstufengymnasium zu erproben. Unter Verwendung der von ihnen selbst erstellten Arbeitsmaterialien unterrichteten sie in transnationalen Teams, die von mentorierenden Lehrkräften und Lehrerbildnern umfassend begleitet wurden.

Die im Verlauf des Pilotprojekts zur Internationalisierung der Lehrerbildung entstandenen englischsprachigen Unterrichtsmaterialien wurden in Form einer Handreichung veröffentlicht. Die Publikation „Teaching Right Livelihood“, die auch als Online-Version verfügbar ist, enthält neben Arbeitsblättern und didaktisch-methodischen Überlegungen auch eine Evaluation der Lehrveranstaltung mit Perspektiven für weitere Lehr- und Forschungsprojekte.

Für die Studierenden, die an der ersten länderübergreifenden Lehrveranstaltung teilgenommen haben, stellten die Erfahrungen, die sie während dieser Zeit machten, einen besonderen Wert dar, der über die berufliche Sphäre hinausreicht. Ein schwedischer Student drückte es wie folgt aus: „Learning from other countries and bringing the best out of both worlds is a great idea that I really believe in.“

trafen sie sich im Dezember 2011 in Stockholm zu einem gemeinsamen Blockseminar, um ihr Wissen und ihre Erkenntnisse didaktisch und methodisch so aufzubereiten, dass sie für andere Lehrende und Lernende in Form von konkreten englischsprachigen Unterrichtsmaterialien verfügbar werden.

Noch während der Präsenzveranstaltung in Stockholm bildeten die Studierenden transnationale, interessengeleitete Arbeitsteams, in denen sie sich fortan mit einem individuellen, von ihren Studienschwerpunkten und persönlichen Interessen geleiteten Thema befassten. Die Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien erfolgte im Januar/Februar 2012 mit Hilfe der Open-Source-Base Moodle, einer Internetplattform zur Unterstützung kooperativer Lehr- und Lernformen.

Im Anschluss an diese zweimonatige Arbeitsphase reisten die Stockholmer Studierenden zum Gegenbesuch nach Deutschland, um die entstandenen Unterrichtskonzepte

Fazit Praxisbezogenes Erfahrungswissen über andere europäische Bildungssysteme und die Erweiterung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse, um Unterrichtsfächer auch in einer Nicht-Muttersprache unterrichten zu können – die länderübergreifende Lehrveranstaltung der Universität Kassel bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen als „European Teachers“ auszubauen.

Die Welt ins Studium holen

Wie es dem Projekt LiCAU gelingt, den Horizont von Kieler Lehramtsstudierenden zu erweitern und den Blick für interkulturelle Vielfalt zu schärfen.

Melanie Korn
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Gehen Sie doch dahin, wo der Pfeffer wächst!« Mit diesen Worten beschließt Melanie Korn vom Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) ihren Vortrag über Schulpraktika im Ausland. Die Aussage ist durchaus wörtlich gemeint und soll Studierende ermutigen, ins Ausland zu gehen.

Unterstützt werden sie bei diesem Vorhaben durch das Projekt Lehramt international an der CAU (LiCAU), das im Sommer 2007 als studentisches Netzwerk am Zentrum für Lehrerbildung ins Leben gerufen wurde. Ein Schulpraktikum im Ausland erweitert nicht nur den eigenen Horizont, als Lehramtsstudierender kann man auch immer etwas aus anderen Schulsystemen mitnehmen. Diese Erfahrung hat auch Juliane Reimer gemacht. Die 25jährige Lehramtsstudentin war genau dort, wo der Pfeffer wächst: auf der Gewürzinsel Sansibar, die zu Tansania gehört.

Sie unterrichtete sieben Monate Englisch in einer sechsten, achten und neunten Klasse einer Dorfschule mit rund 200 Schülerinnen und Schülern. An ihrer Schule unterrichteten die Lehrerinnen und Lehrer frontal, geantwortet wurde im Sprechgesang. Ein wirklicher Vorteil seien die vielen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung gewesen. So konnte Reimer zum Beispiel ihr Projekt „Spielend lernen“ ausprobieren. Dabei bastelte sie Lernspiele, unter anderem ein Memory mit englischen Begriffen.

Wo überall ein Schulpraktikum möglich ist, zeigt die Weltkarte LiCAUwelt auf der Internetseite licau.uni-kiel.de. Hier können sich Reisewillige über das Zielland, das dortige Schulsystem, die Einreisebestimmungen, die gesundheitlichen Vorkehrungen sowie über die nationalen und deutschen Schulen informieren. Eine persönliche Beratung können diese Informationen aber nicht ersetzen. In einer wöchentlichen zweistündigen Studienberatung erhalten die Studierenden individuelle Hinweise und Tipps bezüglich ihres konkreten Ziellandes.

Lehramtsstudierende hinterfragen eigene Vorurteile und Haltungen in gemeinsamen Übungen.



Die Zahl der erfolgreich durchgeführten Auslandspraktika ist in den letzten zwei Jahren deutlich angestiegen, ebenso die Vielfalt der Praktikumsorte (Taiwan, Bosnien-Herzegowina, Ägypten, Singapur, Kolumbien, Korea etc.).

Die besondere Bedeutung solcher Auslandspraktika hat Prof. Dr. Dieter Lenzen, HRK-Vizepräsident für Internationale Angelegenheiten, in der Eröffnungsrede der DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung 2013 betont: „Nur solche Lehrer und Lehrerinnen, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen, werden befähigt sein, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten.“

Um ausführlich die Möglichkeiten, Chancen und Bedingungen eines Auslandsaufenthaltes im Rahmen des Lehramtsstudiums aufzuzeigen, wird erstmals 2014 ein uniweiter Praxistag „Lehramt international an der CAU (LiCAU)“ angeboten. Die Lehramtsstudierenden haben dort Gelegenheit sich in Vorträgen über Förderprogramme, Praktikumsorganisationen, Visabestimmungen, internationale Schulsysteme etc. zu informieren und sich mit den entsprechenden Ansprechpartnern und Institutionen im direkten Gespräch auszutauschen. Bereichert wird das Informationsangebot durch Workshops zur interkulturellen Kompetenz und durch persönliche Erfahrungsberichte von KommilitonInnen. Ein weiterer Aufgabenschwerpunkt des Projekts LiCAU besteht neben der Beratung und Anrechnung von Auslandsschulpraktika in der Initiierung von interkulturellen Projekten und Workshops für Lehramtsstudierende aller Fächerkombinationen. So ist es z. B. gelungen, im Rahmen eines extracurricularen Zertifikates mit Unterstützung des International Centers eine Kooperation mit der University of Utah einzugehen. Für den Erwerb des Zertifikats „Bilingualer Unterricht“, das in Zusammenarbeit mit dem Englischen Seminar, dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft am ZfL angeboten wird, können zwei Lehramtsstudierende die obligatorische sechswöchige

Praxisphase in Utah absolvieren. Die Studierenden werden im bilingualen bzw. immersiven Unterricht einer Schule in Salt Lake City praktische Unterrichtserfahrungen sammeln können. Der weitere Ausbau des Netzwerkes mit Auslandsschulen ist geplant, um zukünftig verbesserte Strukturen für Auslandspraktika zu schaffen und weitere interkulturelle Projekte anstoßen zu können.

Durch die Förderung von Initiativen und Workshops unterstützt LiCAU auch die interkulturelle Vielfalt an Schulen in Schleswig-Holstein. So wird u.a. das DAAD-Projekt „Europa macht Schule“ unterstützt sowie Workshops zu Themen wie „Stereotype und Vorurteile“, „Interkultureller Dialog“, „Antirassismustraining“ oder „Mobbing in der Schule“ angeboten. Ein ganz besonderes Projekt war die Erstellung der Broschüre „Vielfalt im Lehrerzimmer – Multikulturelle Klassen...und Lehrer!“ durch Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Darin berichten Studierende von ihren Erfahrungen in der Schulzeit, bei der Berufswahl und während des Studiums. Sie geben sehr persönliche Einblicke in die Zerrissenheit bei der Suche nach der eigenen Identität und sozialen Zugehörigkeit. So äußert sich Ümit Saatci zuversichtlich, „dass ich durch meine Erfahrungen mit dieser Auseinandersetzung Schülern und Schülerinnen helfen kann, sich im schulischen, beruflichen und privaten Leben besser orientieren zu können. Durch meinen türkischen Hintergrund habe ich bestimmte interkulturelle Kompetenzen erworben, von denen ich, SchülerInnen, Eltern als auch meine zukünftigen KollegInnen profitieren können“. Gezielt möchte LiCAU weitere Studierende mit Migrationshintergrund gewinnen und bringt sich deshalb ein beim Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ in Kooperation mit der ZEIT-Stiftung und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft.

Das Projekt LiCAU verfolgt kontinuierlich das Ziel, möglichst viele Studierende zu einem Auslandspraktikum zu ermutigen, für interkulturelle Vielfalt zu sensibilisieren und für Chancen der Globalen Entwicklung zu begeistern. Wir haben uns auf den Weg gemacht ...

Fazit LiCAU ist ein lebendiges Netzwerk für Lehramtsstudierende, eine Einladung zum interkulturellen Dialog, freiwillig, fächerübergreifend und vielseitig. Das Kieler Projekt bietet viele interessante Workshops, Unterstützung und Beratung für Auslandspraktika, einen geschützten Raum fürs Ausprobieren, Austauschen und Fragen stellen – einen Perspektivenwechsel, um den eigenen Horizont zu erweitern.

Wie Lehrkräfte für inklusive Pädagogik fortgebildet werden

*Auf Unsicherheit folgt Aufbruchsstimmung im Lehrerzimmer:
Die Universität Hildesheim setzt auf langfristige Begleitung von Schulen.*

Isa Lange
Universität Hildesheim

Für Fenja und ihre Klassenkameraden steht an diesem Freitagmorgen Szenisches Spiel auf dem Stundenplan. Die Achtklässler arbeiten Charaktereigenschaften von Figuren heraus. Vor zwei Jahren wechselte Fenja von der Förderschule auf das Gymnasium Marienschule, sie hat das Down-Syndrom. „Seitdem hat sie einen guten Sprung gemacht. Fenja schaut sich viel bei ihren Mitschülerinnen ab, ist selbstbewusster geworden. Ihre große Leidenschaft ist Englisch“, sagt ihre Mutter.

Seit 2009 gilt eine UN-Konvention: Alle Kinder sollen gemeinsam die Schule besuchen können. Seit dem Schuljahr 2013/14 gilt ein Rechtsanspruch in Niedersachsen. Eltern wählen, ob ihr Kind auf eine Förder- oder Regelschule gehen soll. In Weiterbildungen sollen Lehrkräfte auf die neue Aufgabe vorbereitet werden.

Alexandra Behrens, Fenjas Lehrerin, ist eine der ersten Absolventen des berufsbegleitenden Studiengangs „Inklusive Pädagogik“ der Universität Hildesheim. Einmal im Monat, zwei Jahre lang, kommen die Lehrer aller Schulformen – im Alter von 25 bis 60 Jahren – zusammen. Zwischendurch stehen Beratungstermine und Unterrichtsbesuche an. Sie lernen, wie eine Schule zur inklusiven Schule wird: Von der Zusammenarbeit mit Eltern und Fachleuten bis zu Diagnostik und Umgang mit Konflikten. Unterrichtsbesuche und Lerntandems mit Lehrkräften aus der Schweiz und Italien gehören zum Studienprogramm. Manche Oberschulen bilden ein Vierer-Team fort, die Lehrer geben ihr Wissen an das Kollegium weiter und wirken als Multiplikatoren. „Wir haben ein Tutorensystem entwickelt, die Schüler helfen im Wechsel einander“, berichtet Alexandra Behrens von der Umsetzung der Studieninhalte in ihren Unterrichtsalltag. Die Ziele für jeden Schüler sind unterschiedlicher geworden. „Für viele Lehrer sind diese Differenzen – was sollen und können die Schüler erreichen – ungewohnt“, sagt die Gymnasiallehrerin. Durch das Studium fühlt sie sich besser auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Das zweijährige Studium ist ein Weg, einen anderen Pfad schlagen mehrere Oberschulen im Landkreis Hildesheim ein. Die Universität erfasst, wie sich die Bedingungen für inklusives Lernen an den Schulen verändern, und entwickelt darauf aufbauend passgenaue Weiterbildungsreihen, etwa in Söhlde und Nordstemmen. „Zunächst begegneten die Lehrkräfte der zunehmenden Vielfalt mit Unsicherheit. Sie stimmten eher selten den Unterricht auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder ab, kooperative Lernformen wurden unregelmäßig angewendet“, sagt die Erziehungswissenschaftlerin Britta Ostermann. Mit der Weiterbildungsreihe über eineinhalb Jahre begegnen die Schulen diesen Beobachtungen. Die gesamten Kollegien werden an der Uni in Hildesheim fortgebildet. Zunächst waren da Angst und Sorge, man „wurde überrollt“, sagt die Lehrerin Kathrin Harms. Als bekannt wurde, dass in Niedersachsen inklusive Schulen eingeführt werden, habe sie sich gefragt, wie sie das schaffen soll, schließlich habe sie „nicht Sonderpädagogik studiert“.

Eine aktuelle Untersuchung bestätigt diese Haltung: Die Professoren Werner Greve und Katrin Hauenschild befragten 120 niedersächsische Lehrkräfte. Welche Rolle spielen Lehrer bei der Umsetzung von Inklusion? Welche Erwartungen bestimmen ihr Handeln? „Die Einstellung der befragten Grundschullehrer zur Inklusion wird umso positiver, je mehr Erfahrungen sie selbst gesammelt haben, etwa in Integrationsklassen. Eher skeptisch eingestellt sind Lehrer, die zum Ziel haben, dass ‚alle das Gleiche lernen sollen‘ und jene, die sich nicht gut gerüstet fühlen“, sagt Greve. Mit welchen Einstellungen Lehrer den Wandel begleiten, dürfe nicht unterschätzt werden. Denn wer Lehrer an einer Regelschule ist, kann sich auch bewusst gegen ein Sonderschulstudium entschieden haben.

Seit Herbst 2013 leitet Kathrin Harms eine 5. Klasse, in der Kinder mit Autismus, mit Lese- und Rechtschreibschwäche, mit Lernverzögerungen und Aufmerksamkeitschwierigkeiten – aber auch jene, die den Sprung aufs Gymnasium schaffen können – gemeinsam lernen. Wie sie mit der „weiten Streuung“ im Schulalltag umgehen und „Unterricht zieldifferent gestalten“ können, das kann das Lehrerkollegium



Alexandra Behrens, Fenjas Lehrerin, hat zwei Jahre berufsbegleitend studiert und ein Tutorensystem am Gymnasium entwickelt, in welchem die Schüler einander im Wechsel helfen.

„nicht ohne Hilfestellung von außen lernen“, verdeutlicht Harms. Sie nennt Beispiele aus dem Alltag: So werden nun Arbeiten differenzierter bewertet, Textlängen auf Arbeitsblättern in mehreren Versionen angepasst und Lernformen eingesetzt, bei denen Mitschüler einander unterstützen. „Täglich tauchen neue Fragen auf“, so Harms. Deshalb sei „eine kontinuierliche Begleitung durch die Uni hilfreich“.

Auch der Bedarf nach einschlägig ausgebildetem Personal ist gestiegen, so existieren an vielen Hochschulen, die bisher Regelschullehrer ausbilden, keine Professoren für inklusive Pädagogik. „Diese werden aber gebraucht, um die Lehramtsstudenten auf die neuen Tätigkeiten vorzubereiten“, so Greve. Die Lehrerausbildung ist gefragt. Eine Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion wurde in Hildesheim, wo ein Großteil der niedersächsischen Grund- Haupt- und Realschullehrer ausgebildet wird, eingerichtet. „Die empirischen Erkenntnisse aus der Lehrerfortbildung sollen stärker in die Lehrerausbildung fließen. Wir integrieren inklusive Pädagogik schrittweise in das Kerncurriculum“, sagt Universitätspräsident Prof. Dr. Wolfgang-Uwe Friedrich. Außerdem setzt die Uni auf die enge Zusammenarbeit mit inklusiven

Partnerschulen, in denen angehende Lehrer bereits im ersten Studienjahr jeden Freitag Unterricht beobachten und von Wissenschaftlern begleitet werden. Auch die Fächer bearbeiten das Thema, so lernen angehende Sportlehrer wie sie mit der Vielfalt im Unterricht umgehen können – bei einer Sportprofessorin, die selbst mehrere Jahre an einer Schule unterrichtet hat, in der Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen.

Fazit Schulleitungen, Lehrende aller Schulformen und pädagogisches Personal studieren seit 2011 berufsbegleitend „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“. In zwei Jahren lernen sie an der Universität Hildesheim, wie sie mit der Vielfalt im Unterricht umgehen, im Team und mit Fachleuten zusammenarbeiten können. Dabei setzen die Lehrer Studieninhalte schrittweise in den Schulalltag um und werden dabei begleitet. Kontakt für Schulen: www.uni-hildesheim.de/inklusion

(Selbstlern-) kompetenzorientierte Fernstudiengangsgestaltung

Der Kaiserslauterer Master-Fernstudiengang „Schulmanagement“ fördert die Professionalisierung und Qualifizierung von Schulleitungshandeln.

Carsten Ansorge
Technische Universität Kaiserslautern

In dem vorliegenden Beitrag wird beispielhaft die systematische Integration von Selbstlernkompetenzen in den Fernstudiengang „Schulmanagement“ aufgezeigt, der sich an Personen wendet, die bereits in der Schulleitung tätig sind sowie an Lehrer und pädagogisches Personal, die eine Funktionsstelle an einer Schule, Schulverwaltung oder einer anderen pädagogischen Bildungsinstitution anstreben. Das skizzierte Konzept soll zum Wintersemester 2014/15 zum Einsatz kommen und erprobt sowie kritisch hinterfragt werden, sodass Veränderungen möglich sind. Unter der fachlichen Leitung von Prof. Dr. Rolf Arnold und Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff wird der Master-Fernstudiengang vom Distance and Independent Studies Center (DISC), einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung der

TU Kaiserslautern, angeboten. Das Leitbild des DISC beinhaltet u.a. die Begleitung der Kompetenzentwicklung Studierender durch angeleitetes Selbststudium und Selbstlernförderung. Die praktische Umsetzung soll insbesondere in diesen Bereichen erfolgen:

Die Kick-Off-Präsenzveranstaltung soll an einem Wochenende zu Studienbeginn stattfinden. Nach einem Kennenlernen der Studierenden untereinander sowie der an dem Studiengang beteiligten Personen und der Vorstellung des Studiengangs „Schulmanagement“ (Curriculum, Aufbau, Prüfungs- und Studienleistungen etc.) wird es im Wesentlichen um eine Potentialanalyse der Studierenden gehen. Als konkrete Themen für Kleingruppen sind denkbar: Erwartungen an das Studium. Was kann ich bereits und was möchte ich durch das Studium erreichen? Was für Ziele habe ich in Bezug auf meine Arbeit, wo will ich hin? Anfertigen eines persönlichen Studienplans und Beratung durch die Referenten.



Studierende lernen in Interaktion die grundlegenden Kompetenzen, die man für die Leitung einer Schule benötigt.

Beim persönlichen Studienplan ist unbedingt das Zeitmanagement zu berücksichtigen. Der effektive Umgang mit persönlichen Ressourcen ist in doppelter Hinsicht relevant: zum einen für das Studium an sich, aber auch für die berufliche Tätigkeit, da Projekte nicht selten an einem unzureichenden Zeitmanagement scheitern.

Neben der Besprechung verschiedener Zeitmanagement-Tools werden den Studierenden konkrete Techniken zur Aneignung der Studieninhalte an die Hand gegeben. Die Referenten stehen außerdem mit Hinweisen zur Optimierung zur Verfügung, sodass die Studierenden am Ende des Wochenendes eine gewisse emotionale Sicherheit haben, das Studium berufsbegleitend absolvieren zu können.

Online-Kolloquium des ersten Semesters: Auf der inhaltlichen Ebene formulieren die Studierenden in der ersten Phase des Online-Kolloquiums auf der Basis der zuvor bekanntgegebenen Seminarschwerpunkte, die sich aus den Studienbriefen ergeben, eine Fragestellung. Im nächsten Schritt erarbeiten sie einen Lösungsvorschlag, der wissenschaftlichen Standards entsprechen muss. Die Studierenden geben sich untereinander Feedback zu den Lösungsvorschlägen. In der nächsten Phase fassen sie die Ergebnisse der Diskussion zusammen und reflektieren sie. Diese Resümees werden ebenfalls vor dem Hintergrund der Studienbriefe bzw. weiterführender Literatur untereinander diskutiert.

Parallel zu der inhaltlichen Arbeit schreiben die Studierenden eine persönliche prozessbegleitende Lernreflexion, in der sie schriftlich zusammenfassen, welchen Gewinn sie aus der Beschäftigung mit der selbstgewählten Thematik ziehen. Dieser Teil ist nicht öffentlich, sondern kann nur von dem Studierenden sowie von dem das Seminar begleitenden Moderator eingesehen und kommentiert werden. Eine weitere Querschnittsaufgabe wird sich mit dem Selbstmanagement beschäftigen. Hier wird die aus der Kick-Off-Veranstaltung bekannte Erkenntnis, dass ein erfolgreiches Projekt ein gutes Zeitmanagement benötigt, aufgegriffen und von den Studierenden reflektiert.

Die Studierenden setzen sich kritisch mit der Frage auseinander, inwiefern die Zeitmanagementtools den eigenen Arbeitsprozess während des Online-Kolloquiums beeinflusst haben.

Das Online-Kolloquium des ersten Semesters schließt mit einer Zusammenfassung der Erkenntnisse und einer Seminar-evaluation durch die Studierenden.

Portfolio-Arbeit im zweiten Semester: Ziel eines Portfolios ist die deutliche persönliche Auseinandersetzung der schreibenden Person mit selbstgewählten Inhalten eines Studienmoduls. Diese persönliche Auseinandersetzung kann durch eine kritische Analyse des Themas oder eine anwendungsbezogene Übertragung konkreter Inhalte der praktischen beruflichen Tätigkeit erfolgen. Das Portfolio soll den persönlichen Lernweg des Studierenden in dieser Studienphase abbilden und stellt sich im Ergebnis als eine „(Arbeits-) Mappe“ dar, in welcher die einzelnen Arbeitsaufgaben zusammengefasst werden.

Online-Kolloquium des vierten Semesters: Im Mittelpunkt dieses Online-Kolloquiums im letzten Semester steht die Standortversicherung. Die Studierenden werden in einem Dreischritt über ihre Sichtweise bezüglich des Themas Schule zu Beginn des Studiums reflektieren, dann darüber, welche Studieninhalte diese im Laufe des Lernprozesses in besonderem Maße verändert haben, schließlich über die Frage, wie eine ideale Schule aussehen könnte, die auf der veränderten Sichtweise aufbaut.

Auch hier wird den Studierenden Raum gelassen, für sie bedeutsame Studieninhalte aufzugreifen, miteinander zu verschränken und gemeinsam zu diskutieren. Auf der Metaebene greifen die Studierenden auf ihre persönliche prozessbegleitende Lernreflexion sowie ihr Selbstmanagement aus dem ersten Semester zurück und bilanzieren die Veränderungen.

Das Seminar schließt mit einer Vision von einer Schule, die auf dem eigenen Erkenntnisgewinn aufbaut und einer Evaluation des Seminars.

Fazit Das didaktische Konzept des Kaiserslauterer Master-Fernstudiengangs „Schulmanagement“ sieht eine kontinuierliche tutorielle Begleitung (im Sinne eines Mentoring) durch Experten mit entsprechend langjähriger Erfahrung vor. Darüber hinaus werden Methodenkompetenzen (Medienkompetenz, Arbeitsorganisation, Präsentation, Kommunikation, Konfliktlösung, etc.), personale Kompetenzen (Selbstkompetenz, Selbstreflexion, Kreativitätstechniken, etc.) und soziale Kompetenzen der Studierenden entwickelt bzw. vertieft. Wesentliche Aspekte der Aufgabenstellung stellen die Interaktion der Kommilitonen im Rahmen der Lernumgebung sowie das gegenseitige Feedback dar. Insgesamt liegen bei dem didaktischen Konzept deutliche Schwerpunkte auf der Berufspraxis der Studierenden und ihrer Kompetenzorientierung.

Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken

Die frühzeitige Erkennung der beruflichen Eignung und die Unterstützung der Schulen vor Ort soll die Gesundheit im Lehrerberuf fördern.

Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt

ehemals Universität Potsdam, heute Institut COPING bei Wien

Es ist nun schon sieben Jahr her, dass wir mit der Potsdamer Lehrerstudie ein differenziertes Bild der Beanspruchungssituation im Lehrerberuf gezeichnet haben. Als entscheidende Indikatoren zogen wir dabei die Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens heran. Gefragt wurde danach, welches der folgenden vier Muster in der Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer vorherrscht:

- **Muster G** (Gesundheit): stärkeres (aber nicht überhöhtes) berufliches Engagement, psychische Widerstandskraft gegenüber den Belastungen des Berufsalltags, Zufriedenheit und Wohlbefinden
- **Muster S**: Tendenz zur Schonung bzw. zum Schutz gegenüber den Arbeitsanforderungen (die nicht selten auf unbefriedigende Arbeitsverhältnisse zurückgeht)
- **Muster A**: Anstrengung, überhöhte Verausgabebereitschaft bei Vernachlässigung des Erholungsbedarfs
- **Muster B** (Burnout): Resignation und Erschöpfung (wobei von Burnout speziell in den Fällen gesprochen werden sollte, in denen die Entwicklung vom Muster A zum Muster B verlief)

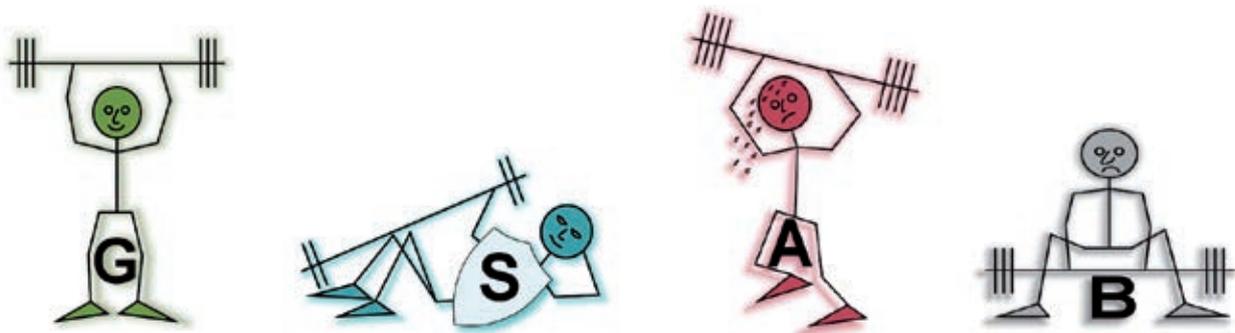
Die Muster A und B sind als Risikomuster zu verstehen. Sie zeigen gesundheitsgefährdende Entwicklungen und oft schon bestehende gesundheitliche Beeinträchtigungen an!

Ausgehend von den vorgefundenen Musterverteilungen schlossen wir auf kritische Beanspruchungsverhältnisse in der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer. Hervorzuheben war dabei, dass

- sich die Lehrerschaft auch von anderen zum Vergleich einbezogenen Berufsgruppen durch die ungünstigeren Ergebnisse abhob (geringer Anteil des wünschenswerten Musters G (17%), hoher Anteil der Risikomuster A und B (mit je 30 %),
- es kaum regionale und auch nur geringfügige schulform-spezifische Unterschiede gab,
- eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg festzustellen war (was für die Vergleichsgruppen so nicht galt),
- bereits die Lehramtsstudierenden eine problematische Musterverteilung zeigten (wobei insbesondere ein hoher Anteil des B-Musters [mit 24%] bemerkenswert war).

Weitere Erhebungen, die wir in den Folgejahren durchgeführt haben, machten deutlich, dass sich an dem problematischen Bild bis heute nichts Wesentliches geändert hat. Dem Thema der Lehrergesundheit muss nach wie vor große Aufmerksamkeit gelten.

Bisher konzentrierten sich unsere Schlussfolgerungen vor allem auf die Verbesserung der beruflichen Rahmenbedingungen. Das muss auch weiterhin ein Schwerpunkt bleiben. Darüber hinaus sehen wir zwei wichtige Aufgaben, denen wir uns momentan verstärkt zuwenden:





Erstens gilt es, noch mehr auf die Eignungsvoraussetzungen der jungen Menschen zu achten, die sich für den Lehrerberuf entscheiden. Wir plädieren hier u.a. für den verstärkten Einsatz so genannter „Selbsterkundungsverfahren“, die es Interessenten am Lehramtsstudium ermöglichen, sich ein konkretes Bild von den Anforderungen des Lehrerberufs zu machen und über den Abgleich mit den eigenen Erwartungen und Voraussetzungen zu einem Urteil über ihre persönliche Eignung zu kommen. Wir empfehlen zu diesem Zweck den Einsatz des online-Verfahrens „Fit für den Lehrerberuf?!“.

Einen ähnlich aufgebauten Bogen wird es demnächst für Lehramtsstudierende zur Selbsteinschätzung (und Fremdeinschätzung durch den Mentor) nach Absolvierung des schulischen Praktikums geben. Sie sollen mit Hilfe des Instruments noch bestehenden Entwicklungsbedarf für sich erkennen und auf dieser Grundlage gezielte Entwicklungsmaßnahmen unternehmen, die wir u.a. durch ein Trainingsangebot unterstützen. Das Training ist auf die Stärkung der Kompetenzen in mehreren berufsrelevanten Anforderungsbereichen ausgerichtet (Gesprächsführung, Konfliktklärung, Umgang mit belastenden Problemen, Zielsetzung und -verfolgung, persönliche Arbeitsorganisation und Entspannung). Grundsätzlich sollten Angebote dieser Art in größerem Umfang bereitgestellt werden, um die in Vorlesungen und Seminaren erfolgende Wissensvermittlung auch durch den Erwerb von Handlungskompetenzen in berufsnahen Situationen zu ergänzen.

Zweitens – und da sehen wir noch viel Potential – sollten sich die Leitungen und Kollegien noch intensiver mit den Veränderungsmöglichkeiten befassen, die sie an ihren jeweiligen Schulen selbst haben. Hier setzt unser Unterstützungsangebot „Denkanstöße!“ an.

Wenn sich eine Schule für die Durchführung des Programms entscheidet, so erfolgt zunächst eine gründliche Analyse der Beanspruchungsverhältnisse an der konkreten Schule. Der erste Analyseschritt ist die Bestimmung der Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Diese personenbezogene wird durch die bedingungsbezogene Analyse mittels eines Arbeitsbewertungsverfahrens ergänzt. Gegenstand sind die Arbeitsaufgaben und -bedingungen, die der Einflussnahme durch die Schulleitung sowie die Lehrerinnen und Lehrer zugänglich sind. Dies sind die im beruflichen Alltag vorkommenden pädagogischen Anforderungen, die damit verbundenen organisatorischen und sachbezogenen Ausführungsbedingungen und nicht zuletzt die vielfältigen sozialen Faktoren der Lehrarbeit. Selbstverständlich darf die Anwendung des Programms „Denkanstöße!“ nicht bei der Analyse stehen bleiben. Es müssen sich geeignete Interventionsschritte anschließen. Wir meinen damit gesundheitsfördernde Beiträge, die darauf ausgerichtet sein müssen, den Anteil des wünschenswerten Musters G zu erhöhen und die Risikomuster A und (insbesondere) B zurückzudrängen. Grundsätzlich geht es uns um zwei Wege der Intervention, die beide gleichermaßen mit dem Programm berücksichtigt werden:

- die Einflussnahme auf die Arbeitsbedingungen, die als veränderungsbedürftig erkannt wurden, sowie
- die direkte Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen bei der Bewältigung ihrer persönlichen Beanspruchungssituation.

Fazit Die Beanspruchungssituation im Lehrerberuf ist bis heute problematisch. Um nachhaltige Verbesserungen zu erreichen, sehen wir – über die Schaffung günstigerer beruflicher Rahmenbedingungen hinaus – vor allem zwei Aufgaben: die frühzeitige Erkennung und Förderung der beruflichen Eignung sowie die Unterstützung der Schulen vor Ort bei der gezielten Nutzung ihrer eigenen Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten. „Fit für den Lehrerberuf?!“ kann unter www.coping.at kennengelernt werden, das Unterstützungsangebot „Denkanstöße!“ unter www.ichundmeineschule.eu.

„Die Hochschulen sind sich der besonderen Verantwortung, die sie mit ihrem Beitrag zur Lehrerbildung übernehmen, bewusst [...] und werden die Lehrerbildung auch zukünftig als eine ihrer vordringlichen Aufgaben betrachten.“

HRK-Empfehlungen zur Lehrerbildung, 14. Mai 2013

Ausblick

Lehrerbildung als zentrale Aufgabe der Hochschulen



Lehrerbildung als zentrale Aufgabe der Hochschulen

Herausforderungen und Handlungsempfehlungen aus Sicht des Projekts „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ der Hochschulrektorenkonferenz Bonn

Christina Preusker
Hochschulrektorenkonferenz Bonn

Lehrerinnen und Lehrer sind und waren von jeher viel mehr als reine Wissensvermittler. Als „Rückgrat unserer Wissensgesellschaft“ hat Prof. Dr. Holger Burckhart, HRK Vizepräsident für Studium, Lehre, Weiterbildung und Lehrerbildung, gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Internationalen Tagung „Education and Training for European Teachers“ im Januar 2014 bezeichnet. Doch was folgt daraus für die Anforderungen, die ein moderner Lehrer erfüllen muss? Was bedeutet das für die Ausbildung unserer Lehrerinnen und Lehrer?

Die hochschulische Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist gegenwärtig vor allem durch zwei Entwicklungen geprägt, die zu einer Vielfalt an Modellen, Strukturen und curricular-inhaltlichen Anforderungen geführt haben. Dies ist zum einen die seit den 1990er Jahren andauernde Reform der Lehrerbildung, zum anderen der im annähernd gleichen Zeitraum angestoßene Prozess der Studienstrukturreform.

Daraus ergeben sich folgende Herausforderungen:

- Wir haben ein Nebeneinander von gestuften und grundständigen Studienangeboten und von staatlichen und akademischen Abschlussprüfungen in der hochschulischen Lehrerbildung. Jenseits der inzwischen erreichten Anerkennung der länderspezifisch erworbenen Prüfungen und Zertifikate muss sich weiterhin um eine länderübergreifende Harmonisierung dieser Modelle und Strukturen bemüht werden.
- Ein wesentlicher Gewinn des Bologna-Prozesses ist der Weg der lernergebnisorientierten Qualitätssicherung, da er die Verantwortung der Hochschule stärkt und gleichzeitig Qualitätsanforderungen auf wirksame Weise verbindlich macht. Dies muss auch für die Lehrerbildung gelten und nutzbar gemacht werden. Voraussetzung dafür ist, dass es gelingt, im Zusammenwirken von Schulen, Hochschulen, Kultus- und Wissenschaftsministerien einheitliche Zielvorstellungen und Reformkonzepte für die Lehrerbildung zu entwickeln.

Die Hochschulrektorenkonferenz hat 2013 Empfehlungen verabschiedet, die sich mit der Zukunft der Lehrerbildung befassen. Diese Empfehlungen konzentrieren sich u.a. auf Themen wie die Verankerung der Lehrerbildung in den hochschulischen Strukturen, die Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung und die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. Ebenso werden kooperative Formen der Professionalisierung und der Spezialisierung von schulischen Lehrkräften sowie hochschul- und hochschulformübergreifende Kooperationen in der Lehrerbildung thematisiert.

Wie diese Auswahl bereits vermuten lässt, können die für Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Kompetenzen nicht allein im Rahmen des Hochschulstudiums erworben werden. Lehrerbildung ist vielmehr als berufsbiographischer Prozess der kontinuierlichen, theorie- und praxisbasierten Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Phasen des Hochschulstudiums, des Vorbereitungsdienstes und der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung zu begreifen.

Ziel der universitären Ausbildung ist demnach die wissenschaftliche Qualifikation künftiger Lehrerinnen und Lehrer, also die durch einen systematischen Forschungsbezug gekennzeichnete Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Die kompetenzorientierte Vermittlung von Wissen und die Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer stehen im Mittelpunkt der Ausbildung.

Die Habitualisierung notwendiger Kompetenzen und Fertigkeiten für die Schul- und Unterrichtspraxis hingegen muss durch Kooperationen im Rahmen von Eignungs-, Orientierungs- und anderen Schulpraktika und Praxissemestern, wie sie in einer zunehmenden Zahl von Bundesländern mittlerweile vorgesehen bzw. üblich sind, ergänzt werden.

Ein großes Thema der Lehrerbildung stellt auch die Auswahl geeigneter Studierender dar. Die Vorstellung der Abiturienten und die Realität des Lehrerralltags sind häufig nicht deckungsgleich, was viele Studierende oftmals zu spät feststellen. Die Hochschulen wollen und müssen Studierende auf dem Weg des Perspektiv- und Rollenwechsels vom Schüler zum Lehrer systematisch unterstützen. Es bedarf geeigneter Verfahren zur Feststellung der persönlichen Eignung als



Lehrerbildung muss auch zukünftig als eine der vordringlichen Aufgaben der Hochschulen betrachtet werden.

Lehrer sowie einer kontinuierlichen Beratung und Reflexion der Studienwahl. Nur so lassen sich langfristig die Qualität und Wirksamkeit schulischen Unterrichts sicherstellen.

In einem von Mobilität gekennzeichneten Europa, gewinnt zudem die interkulturelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern an Bedeutung. Schülergruppen zeichnen sich heute durch eine zunehmend heterogene Zusammensetzung aus. Dies betrifft nicht nur den Bildungshintergrund und die Lerntypen, sondern auch deren (ethnische) Herkunft. Zudem ist die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zunehmend von der Auflösung nationaler Bezugsgrößen gekennzeichnet. Für Lehrerinnen und Lehrer ist deshalb nicht nur die Kenntnis und Anwendung interkultureller Kompetenzen wichtig. Um Interkulturalität authentisch vorleben zu können, sind persönliche interkulturelle Erfahrungen unabdingbar. Für die Hochschulen bedeutet das, in ihren Studienprogrammen Mobilitätsfenster für Auslandsaufenthalte vorzusehen.

Der Mobilitätsbegriff muss jedoch umfassend verstanden werden. Derzeit sind Bachelorprogramme oft so spezialisiert, dass sie lediglich ein Studium in einem direkt daran anknüpfenden Masterprogramm ermöglichen und so die „vertikale“ Mobilität der Studierenden erschweren.

Bachelorprogramme sollten jedoch auch im Bereich der Lehrerbildung polyvalent gestaltet sein und den Studierenden mindestens drei Wege eröffnen: **1.** vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung, **2.** den Wechsel in affine, aber themendifferente Master oder aber **3.** den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb oder außerhalb der Hochschule. Polyvalenz muss demnach nicht nur als Flexibilität und Offenheit zwischen den Lehramtsausbildungsgängen, sondern – insbesondere angesichts der schwankenden Nachfrage des Staates nach Lehrkräften – auch als Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master verstanden werden.

Fazit Gute Lehrerbildung muss sicherstellen, dass Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen in ihrem Alltag möglichst gerecht werden können. Die Hochschulen haben sich den damit verbundenen Herausforderungen in der Vergangenheit erfolgreich gestellt und werden die Lehrerbildung auch zukünftig als eine ihrer vordringlichen Aufgaben betrachten. Die beteiligten Akteure haben die Stärken und Schwächen der Lehrerbildung erkannt und hier klar benannt. Zugleich werden die Potentiale der heutigen Lehrerbildung anhand übertragbarer Beispiele guter Praxis aufgezeigt. Diese Beispiele, die von der Studieneingangsphase bis hin zur Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer reichen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie innovative Antworten auf spezifische Herausforderungen vorstellen und zur Diskussion einladen. So regen sie zu einem Wissens- und Erfahrungstransfer an, der die praxisnahe Umsetzung der Lehrerbildung über die Grenzen der Hochschulen und Bundesländer hinweg ermöglicht.

„Qualitativ herausragende Lehrerbildung entsteht nicht durch die bloße Addition von Leistungspunkten. Sie entsteht durch eine kluge, an der schulischen Praxis orientierte inhaltliche Verzahnung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile sowie durch curriculare Abstimmung zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung – mit einem Wort: durch intensive Kommunikation aller Akteure.“

Dr. Erich Streitenberger

„Lehrerinnen und Lehrer sind von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Bildungssystems. Sie begleiten junge Menschen in einer Entwicklungsphase, die für individuellen Bildungserfolg, Persönlichkeitsbildung, Sozialisation und beruflichen Werdegang prägend ist.“

Dr. Hans-Gerhard Husung

Impressum

Lehrerbildung heute

Impulse für Studium und Lehre

Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz

Ahrstraße 39, 53175 Bonn

Telefon: 0228/887-0

Telefax: 0228/887-110

nexus@hrk.de

www.hrk-nexus.de

Verantwortlich

Dr. Peter A. Zervakis, Leiter des Projekts nexus der HRK

Redaktion

Christina Preusker, Dorothee Fricke und Katja Zierleyn

Recherche, Verifikation und Endredaktion

Team HRK-Projekt nexus

Visuelle Konzeption, Gestaltung

www.fachwerk-kommunikation.de

Bildnachweise

Titel: Frank Homann, Universität Bonn (links), iStock.EHStock (Mitte), iStock.GlobalStock (rechts); Seite 3: Universität Siegen; Seite 7: iStock.vm (links), iStock.bo1982 (Mitte), iStock.shapecharge (rechts); Seite 8: privat, Ewald Terhart; Seite 10: Aleksander Perkovic (oben) und MedizinFoto Köln (unten); Seite 11: Zweimalig GbR; Seite 12: iStock.monkeybusinessimages; Seite 13: Fink/Universität Heidelberg; Seite 14: privat, Katharina Mahrt, Heike Wehage; Seite 15: iStock.omgimages; Seite 16: SenBJW-Berlin; Seite 17: iStock.asiseeit; Seite 19: Universität Köln, Aleksander Perkovic (links), Universität Passau (Mitte), iStock.skyneshner (rechts); Seite 20: iStock.LdF, www.cct-germany.de; Seite 24/25: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd; Seite 26: Originaltafelbilder aus einem Kompaktseminar; Seite 29: Stefan Merkle, Fotolia.com; Seite 33: Thea Stroot, Universität Paderborn; Seite 36: Foto: iStock.Vesnaandjic, fotolia; Seite 39: Claudia Bremer, Universität Frankfurt; Seite 40: Isa Lange, Universität Hildesheim; Seite 43: Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG; Seite 44: IFW Dresden; Seite 47: Peter Rigaud c/o Shotview Photographers; Seite 51: privat, Astrid Fischer, Johann Sjuts; Seite 52: Dr. Bert Gerhardt, Stuttgart 2012; Seite 56: Melanie Korn, Universität zu Kiel; Seite 59: Isa Lange, Universität Hildesheim; Seite 60: Distance and Independent Studies Center (DISC), Technische Universität Kaiserslautern; Seite 62: Schaar-schmidt, U. & Fischer, A.W. (2013). Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Seite 15-17; Seite 63: www.coping.at, Fragebogen „FIT für den Lehrerberuf“ (FIT-L), iStock.eurobanks; Seite 65: iStock.vm (links), iStock.bo1982 (Mitte), iStock.kali9 (rechts); Seite 66: iStock.skyneshner

Bonn, Juni 2014, 1. Auflage

ISBN 978-3-942600-33-0

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Broschüre auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen der abgedruckten Texte.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference. The German Rectors' Conference does not guarantee the topicality, accuracy and completeness of the printed documents.

The image features a solid red background with two large, overlapping circles of a lighter red shade. The circles are positioned such that they overlap in the center-right area. In the center of the overlapping region, the text 'www.hrk-nexus.de' is displayed in a white, sans-serif font.

www.hrk-nexus.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung