



L-news Nr.6

Zeitung für Lehramtsstudierende

15. November 1998

Inhalt

	Seite
Das Praxissemester aus Sicht der Studierenden	1
Experten über unsere Zukunft	4
Neues HHG hat Konsequenzen	5
Entwicklung der Schulpraktischen Studien	6
Sparreform Praxissemester	11
Praxissemester - nicht ohne intensive Betreuung!	12
Referendariat im Ausland - geht das?	21
Probleme mit L1-Studierenden?	25
Das falsche Klientel?	26
Sport und die Praxis im Studium	27
Belegpflicht für Lehramtsstudierende	29
Kunst und die Aufnahmeprüfung	30
AG-Germanistik für die Lehramter	31
Lernerfahrungen in der Orientierungswoche	31
Die Lehramtsorientierungswoche im SoSe 1999	33
Examensfeier für Lehramtsstudierende	34
"Getroffener Hund bellt"	35
Neue Studienordnungen	35
Das Praktikumsbüro	36
GEW-Fachtagung	38
Faxabruf von Stellen im Schuldienst	39
Zahlen zu den Lehramtsstudiengängen	39
<i>L-news</i> im alten Format	39
Impressum	39
Bibliothek des Didaktischen Zentrums	40

Das Praxissemester aus Sicht der Studierenden

Wir Lehramtsstudierenden werden die Hauptbetroffenen des Praxissemesters sein. Doch unsere Position wird in der derzeitigen Planung und Diskussion, wenn überhaupt, nur unzureichend berücksichtigt. Obwohl gerade zum Praxissemester ein mit Forderungen verbundener Protest unsererseits keinesfalls ausbleiben darf.

Wenn wir verhindern wollen, daß das Praxissemester zum absoluten Sparmodell verkommt, um Haushaltslöcher zu stopfen, müssen wir jetzt aktiv werden!

Das L-Netz, die Interessengemeinschaft der Lehramtsstudierenden an der Uni Frankfurt, hat deshalb begonnen, erste Forderungen zu erarbeiten. Nachdem L-Netz VertreterInnen an Diskussionen über das Praxissemester, z.B. einer Tagung in Arnoldsheim, teilgenommen hatten, schickten wir den folgenden Brief an den Vorsitzenden der "Praxissemester-Kommission" im Hessischen Kultusministeriums, Herrn Dr. Jeuthe:

"Sehr geehrter Herr Dr. Jeuthe,

wir begrüßen, daß sich im Kultusministerium eine Kommission gebildet hat, die Vorschläge für die Verbesserung der Lehramtsausbildung erarbeitet. An einer Intensivierung des Theorie-Praxis-Bezugs in unserer Ausbildung sind wir sehr interessiert, daher bedauern wir es sehr, daß wir Studierende als Hauptbetroffene bisher nicht an den Kommissionsitzungen teilnehmen durften. Die Lehramtsinteressenvertretung würde deshalb eine Einladung zur nächsten Kommissionsitzung sehr begrüßen!

Nachstehend möchten wir Ihnen unsere Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Praxissemester mitteilen.

Grundsätzlich sollte das 1. Schulpraktikum unabhängig vom Praxissemester erhalten bleiben, damit eine frühzeitige Überprüfung der Berufswahlentscheidung möglich ist. Eine zeitliche Verrechnung mit dem Praxissemester lehnen wir ab, da ein 16-20wöchiges Praxissemester im Vergleich zu den bisherigen

insgesamt 10 Wochen Praktika bei einer halbjährigen Anrechnung auf das Referendariat eine Verkürzung der Praxis in den ersten zwei Phasen der Ausbildung bedeutet. Dies führt sicher nicht zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung.

Prinzipiell sollte auch das Praxissemester einen experimentierenden, forschenden und wißbegierigen Charakter haben. Wir Studierende sollten auch weiterhin die Möglichkeit haben, den Lehrberuf intensiv kennenzulernen und eigene Unterrichtsversuche zu planen und durchzuführen. In dieser Hinsicht fordern wir bei der Gestaltung des Praxissemesters eine Anlehnung an die jetzigen Regelungen für die Schulpraktischen Studien. Eine starre Vorverlegung von sechs Monaten Referendariat mit den entsprechenden Zwängen lehnen wir strikt ab.

Die Idee, daß Studierende im Praxissemester Hilfskräfte für Lehrer/innen bzw. Ersatzkräfte bei Stundenausfall sein sollen, mißbilligen wir. Auf diese Weise wird nämlich in einschlägigen Artikeln bei Schulen für das Praxissemester geworben - zum Nachteil der Ausbildung der Studierenden.

Materielle Situation/Finanzielle Unterstützung

Das Praxissemester sieht eine starke zeitliche Belastung der Studierenden vor. Wir sollen am Unterricht teilnehmen; Unterricht vorbereiten, durchführen, nachbereiten; Gespräche mit den Praktikumsbeauftragten und Mentor/innen führen; andere Tätigkeiten, wie Elterngespräch, Schulausflug, Projektwochen, Konferenzen usw. wahrnehmen. Darüber hinaus sind begleitende Theorieveranstaltungen an der Universität zu besuchen. Dieser sinnvolle Theorie-Praxis-Bezug wird für sechs Monate zur Vollbeschäftigung. Die Mehrzahl der Studierenden muß aber neben ihrem Studium arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Doch während des Praxissemesters besteht keine Möglichkeit mehr, nebenher zu arbeiten.

Damit das Praxissemester eine qualitative Verbesserung gegenüber dem Status Quo darstellt, müssen sich Studierende in vollem Um-

fang dem Praxissemester widmen können. Von Studierenden kann aber nicht eine adäquate Leistung (vgl. Anrechnung auf das Referendariat) zum Nulltarif gefordert werden. Selbstverständlich muß mit der politischen Entscheidung, das Praxissemester einzuführen - um hauptsächlich sechs Monate Referendargehälter zu sparen, gleichzeitig die materielle Sicherung der Studierenden gewährleistet sein. Es bleibt zu klären, ob das Studentenwerk für die ca. 7% BaföG-Empfänger/innen die politische Reform subventioniert. Die Mehrzahl der Studierenden, die ihr Studium selbst finanzieren, werden dies im Praxissemester nicht mehr tun können. Ein Lehramtsstudium darf keinesfalls nur etwas für Kinder reicher Eltern werden.

Wir fordern deshalb: Das Hessische Kultusministerium muß für jede/n Studierende/n, der/die das Praxissemester leistet, eine monatliche Vergütung von ca. 1200,- DM bereitstellen. Denn mit den angekündigten Fahrkostenzuschüssen können Studierende keine Miete, Essen, Kleidung usw. bezahlen.

Betreuung im Praxissemester

Bei der gemeinsamen Betreuung von Schule und Universität sollte eine qualitative und kooperative Zusammenarbeit gegeben sein. Die Hauptverantwortung sollte auf jeden Fall in der Universität bleiben, damit eine wissenschaftliche Arbeitsweise gewährleistet ist und der Rückschritt zur Pädagogischen Hochschule nicht gefördert wird.

Um eine qualitative Verbesserung der Betreuung im Praxissemester gegenüber den bisherigen Praktika zu gewährleisten, sollten sowohl die Praktikumsbeauftragten der Universität als auch die Mentor/innen der Schule auf ihre Arbeit durch eine gemeinsame Schulung vorbereitet werden. Eine solche Schulung sollte als Kooperationsprojekt von Universität und Schule gemeinsam angeboten werden.

Die Anzahl der Unterrichtsbesuche ist ebenfalls entscheidend für Qualität eines Praxissemesters. Im Hinblick auf die Professionalisierung des Lehrer/innenberufs ist eine kontinuierliche Betreuung und Beratung in der Schule durch die Praktikumsbeauftragten der Universität erforderlich. Im Vergleich mit den Unterrichtsbesuchen im fünfwöchigen Prakti-

kum (2 Besuche) fordern wir mindestens acht Besuche während des Praxissemesters.

Damit die Mentor/innen ihre wichtige Aufgabe bei der Betreuung der Studierenden im Praxissemester wahrnehmen können, sind zudem Entlastungsstunden für Lehrer/innen vorzusehen.

Organisation

Das Praxissemester muß mit allen beteiligten Stellen ausreichend abgesprochen, koordiniert und geklärt werden.

In diesem Zusammenhang ergeben sich zum jetzigen Zeitpunkt folgende Fragen:

- Ab welchem Zeitpunkt ist der Eintritt in die Praxissemesterregelungen geplant? Nach unseren Vorstellungen kann sich die neue Regelung nur auf die Studierenden beziehen, die nach Veröffentlichung der neuen Verordnung zum Praxissemester ihr Studium aufnehmen werden. Alle anderen Studierenden werden noch nach altem Muster ihr Referendariat ableisten.
- Was ist der Anteil der Studienseminare an dem Praxissemester (vgl. Päd 9/98)?
- Zu welchem Zeitpunkt findet die Vor- und Nachbereitung auf das Praxissemester statt?
- Es heißt: "Ein erfolgreiches Praxissemester kann auf das Referendariat angerechnet werden." Das heißt aber nicht, daß sich Referendar/innen das Praxissemester anrechnen lassen müssen. Wer will, kann auch mit dem Praxissemester ein zweijähriges Referendariat ableisten?

Prüfung

Ein Notendruck, der durch eine Prüfung gegeben wäre, muß im Praxissemester unberücksichtigt bleiben, damit uns Studierenden der bedeutende Experimentiercharakter eines Praktikums auf keinen Fall verloren geht. Der Erfolg und damit die Anrechnung auf das Referendariat sollte nur von den auch jetzt in den Praktika üblichen Leistungen abhängen und ggf. durch ein abschließendes Beratungsgespräch ergänzt werden. Es müssen unbedingt transparente, von allen geteilte und überprüfbare Bewertungskriterien erstellt wer-

den, bevor ein Studierende/r das Praxissemester aufnehmen kann.

Im Hinblick auf die vielen ungeklärten Voraussetzungen, die auch von Studienseminaren, den Schulen und Hochschulen aus der jeweiligen Sicht in vielen Beiträgen formuliert wurden, plädieren wir für einen begrenzten Modellversuch, damit nicht die Studierenden als das "schwächste" Glied in der Lehramtsausbildung wieder einmal die Leidtragenden einer unausgereiften Planung zur schnellen Einsparung von Haushaltsmitteln werden.

Bitte geben Sie unsere Vorstellungen und Fragen den Kommissionsmitgliedern zur Kenntnis und ermöglichen Sie uns und anderen Studierenden anderer Hochschulen, in den folgenden Sitzungen der Kommission dazu Stellung zu nehmen.

Mit freundlichen Grüßen

i.A. Sibylle Rathmann, Nurgül Altuntas, Maja Wechselberger
(L-Netz; Interessenvertretung der Lehramtsstudierenden an der Universität Frankfurt am Main)

Kopie:

1. Beauftragten für Schulpraktische Studien an der JWG-Universität Prof. Schlömerkemper
2. Vizepräsident Prof. Dingermann
3. Gemeinsame Kommission
4. Büro für Schulpraktische Studien
5. Lehramtsfachschaften: Kassel, Marburg, Gießen und Darmstadt"

Wenn Ihr Ergänzungen, Verbesserungsvorschläge für die weiteren Diskussionsrunden oder einfach nur Interesse und Lust habt, über weitere Forderungen zu diskutieren, solltet ihr Euch unbedingt bei uns melden. Außerdem wird es am **Di., 8. Dez. 98 um 16.00 Uhr im Hörsaal 8 eine Infoveranstaltung für alle Lehramtsstudierenden zum Praxissemester** vom L-Netz geben.

Maja Wechselberger

Koordinationsteam des L-Netz

Diskussion über die „Qualität“ der Lehrerausbildung - Experten über unsere Zukunft!

Am Samstag, den 7. Nov. 98 veranstaltete die Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) in der SPD Frankfurt am Main eine Podiumsdiskussion über die Zukunft der Lehrerausbildung unter dem Titel „Lehrerausbildung – Aufbruch in das neue Jahrtausend oder Opfer leerer Kassen?“ Ziel dieser Veranstaltung sollte sein, den Dialog zwischen allen betroffenen Gruppen in der Lehrerausbildung zu fördern. Das Podium bestand aus: Hartmut Holzapfel (Hessischer Kultusminister), Frank Nonnenmacher (Uni Frankfurt), Josef Geis (Leiter einer Gesamtschule), Joachim Euler (Studienseminarleiter) und Horst Peter (Vors. Der AfB Hessen-Nord). Die Moderation übernahm Frau Inge Holler-Röder (Vors. der AfB-Frankfurt). Der Anspruch an diese Diskussion war, *alle* beteiligten Parteien einzubinden. In diesem Zusammenhang spricht es für sich, daß weder Vertreter von Lehramtsstudierenden noch von den ReferendarenInnen einen Platz auf dem Podium innehatten. Nun, wie dem auch sei, auch ohne unsere Beteiligung eröffnete der von uns allen sehr geschätzte Kultusminister den Dialog. Gleich zu Anfang bekundete er sein Mißfallen über die in seinen Augen befremdliche Art und Weise der vorherrschenden Diskussionen. Er könne die Aufregung und den Widerstand um und gegen das Praxissemester nicht nachvollziehen, da nach seinen Aussagen zur Zeit noch keinerlei Entscheidungspapiere vorliegen. (Wird er uns diese erst nach der Landtagswahl präsentieren?). Er wies uns darauf hin, daß die bestehenden Kommissionen und Arbeitsgruppen nur sogenannte „Vorgruppen“ seien, die ihren Charakter wohl mißverstanden und diesen durch das Verteilen von „Diskussionspapieren“ schlecht umgesetzt hätten. Diese unbefriedigenden konfuse Verhältnisse bestünden auch nur in Hessen. Außerdem könne er eine Diskussion über die Qualität der Lehrerausbildung nicht nachvollziehen, da es doch nur darum ginge, Probleme und Defizite in der ersten Ausbildungsphase zu beseitigen. Herr Holzapfel ist der Meinung, daß Lehramtsstudierende schon viel zu lange für „unmündig“ gehalten würden; so müßten doch auch Azubis schon viel früher „Konsequen-

zen“ tragen. Die derzeitigen Schulpraktischen Studien förderten durch ihren teilweise „klinischen Praxisbezug“ keine ernsthafte Selbstständigkeit. (Wir würden uns sehr freuen, wenn unser netter Kultusminister demnächst mal die Uni Frankfurt besuchen würde, um mit uns „unmündigen“ Lehramtsstudierenden zu diskutieren!) Zu der Umsetzung des Praxissemesters begründete er folgende Position. Herrn Holzapfel ist der zeitliche Aufwand des Studiums zu groß. Deshalb muß das Praxissemester in jedem Falle auf die Ausbildung angerechnet werden. Hier gibt es zwei Möglichkeiten, entweder es wird auf das Studium angerechnet oder auf das Referendariat, wobei er (nicht zuletzt aus Haushaltsgründen) für die zweite Variante plädiert. Auch sollte die Überprüfung der Berufseignung zu einem viel früheren Zeitpunkt erfolgen. Die Einführung des Praxissemesters sollte lehramtsübergreifend verankert werden und nicht, wie z.B. in Baden-Württemberg, nur im L3-Bereich stattfinden.

Nach der Stellungnahme des Ministers folgte die Position von Frank Nonnenmacher. Herr Nonnenmacher hat durch die Kritik am Blockpraktikum mit der Alternative eines Semesterbegleitenden Praktikums schon einige gute Erfahrungen machen können. Auch artikulierte er in diesem Rahmen nochmals Sinn und Zweck der Schulpraktischen Studien überhaupt. Diese hätten nämlich nicht das „Unterrichten lernen“ als Mittelpunkt - genauso wie die Universität nicht die Aufgabe habe, Praxismodelle für die Schule zu entwerfen. Ein Hauptanliegen der Schulpraktischen Studien sollte sein, theoriegeleitet über schulbezogene Fragestellungen zu reflektieren. (Danke, Herr Nonnenmacher, daß sie uns für mündig halten!). Nicht die Einübung und Beurteilung ausgeführter Praxis stehe im Mittelpunkt, sondern das Reflektieren dieser. Wenn in einem Praktikum das Unterrichten lernen an erster Stelle stehe, würde so die Didaktik als Wissenschaft entwertet; auch würden damit diejenigen unterstützt, welche die Lehrerbildung mangels Wissenschaftlichkeit an die Pädagogische Hochschule zurückbringen

möchten.

Herr Joachim Euler plädierte für eine sukzessive Einführung des Praxissemesters. Auch er möchte auf keinen Fall eine Art vorgezogenes Referendariat. Er kritisierte Herrn Holzapfel, indem er ihm einen grundlegenden Widerspruch vorwarf: warum soll die bisher doch gute zweite Ausbildungsphase gekürzt werden, wenn sich die erheblichen Defizite in der ersten Ausbildungsphase befinden? Auch ist Herr Euler der Ansicht, daß das Praxissemester nur dann gelingen könne, wenn mindestens eine bildungspolitische Akzeptanz von über 50% zugrunde liege.

Herr Geis, Leiter einer Gesamtschule, formulierte im wesentlichen zwei Ansprüche an ein Praxissemester. Keine selektive Situation im Praxissemester durch Prüfungssituationen sowie die "Bildung" von Ressourcen, um eine ausreichende Betreuung zu gewährleisten.

Herr Hänssig, der Leiter des Praktikumsbüros der Universität Frankfurt, wies in diesem Zusammenhang darauf hin, daß bereits jetzt bei einer nicht erfolgreichen Teilnahme an einem Praktikumsabschnitt dieser nur einmal wiederholt werden kann.

Wenn wir Studierenden nicht die Leidtragenden eines bildungspolitisch verschuldeten flächendeckenden Debakels werden möchten, müssen wir uns wehren! So mag das Praxissemester für uns zwar eine große Chance bergen, aber nur, wenn es gut durchdacht und an angemessenen Stellen engagiert durchgeführt wird. Doch so, wie es zur Zeit vielerorts diskutiert, wird es zum reinen Sparmodell degradiert. Wir sind der Meinung, daß an der Bildung nicht mehr weiter gespart werden darf.

Maja Wechselberger
L3 Deutsch/Sozialkunde

Neues Hochschulgesetz hat Konsequenzen für die Lehrerausbildung

Das Hessische Hochschulgesetz (verabschiedet am 28.10.98 im Hess. Landtag) wird mit Inkrafttreten durch die §§ 51 *Zentrum für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung* (ZBL) und 52 *Kooperationsrat* zu Veränderungen in der Lehramtsausbildung führen (vgl. L-news Nr.2, 3, 4 u. 5).

Diese Veränderungen gehen auf den Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen von 1994 unter Vorsitz von Herrn Prof. Dr. Grottemeyer u.a. zurück. Bereits damals wurden unter Punkt **1.3.2 Probleme der Lehrerausbildung** festgestellt: „der fehlende institutionelle Ort der Lehrerbildung in den Universitäten führt zur Verantwortungsdiffusion und zur Zersplitterung des Studiums. Studierende müssen sich i.d.R. jeweils individuelle Studienpläne zusammenstellen, weil eine Koordination zwischen den verschiedenen beteiligten Fachbereichen nicht stattfindet. Erst recht bleibt die Schaffung eines inhaltlichen Ganzen aus den unterschiedlichen fachlichen Lehrangeboten den Studierenden überlassen.“ (Abschlußbericht Hochschulstrukturkommission, 1994, S. 110 - 115) Der Bericht ist lesenswert; er benennt die Probleme,

unter denen auch die Studierenden an der Universität Frankfurt leiden. Der Bericht zur Neuordnung der Lehrerausbildung unter Vorsitz von Herrn Prof. Dr. Bohnsack greift diese Kritik auf und empfiehlt u.a. ein Praxishalbjahr, welches nach erfolgreichem Abschluß auf das Referendariat angerechnet werden kann (Vgl. Neuordnung zur Lehrerausbildung, Opladen 1997, S. 132).

An diesen Beispielen und der Betrachtung der §§ 51 und 52 HHG wird deutlich, daß sich die Lehrerausbildung in Frankfurt verändern wird. So soll das Zentrum für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung der institutionelle Ort für die kommenden Lehramtsstudierenden werden, der derzeit fehlt. Eine der Aufgaben wird u.a. die Koordination der Lehrangebote sein. "Endlich", werden viele Studentinnen und Studenten sagen. Bei aller Vorsicht gegenüber vorschneller Euphorie könnte tatsächlich etwas Positives bewirkt werden, wenn z.B. für die Schulpraktischen Studien ein Tag pro Woche für die Vorbereitungsveranstaltungen reserviert wäre. Nicht nur die Kooperation mit der Schule könnte verbessert werden. Viel entscheidender für die

Studierenden wäre eine leichtere Planung in den Fachbereichen bezüglich der Vorbereitungsveranstaltung, denn die Praktikumsvorbereitung wird oft parallel zu anderen Pflichtveranstaltungen angeboten. Von zeitgleichen Angeboten der Grundwissenschaften und fachdidaktischen Veranstaltungen gar nicht zu sprechen. Es würde sich der Montag z.B. von 16.00 -18.00 Uhr anbieten. Die Kontaktlehrer/innen hätten Möglichkeit, an der Vorbereitung teilzunehmen, was bei Vormittagsterminen schwieriger ist. Mit solchen kleinen organisatorischen Eingriffen können die Studienbedingungen für Lehramtsstudierenden schlagartig verbessert werden.

Der „Bohnsackbericht“ (Neuordnung der Lehrerbildung) geht auch auf die Defizite der zweiten Ausbildungsphase ein, die durch ein Praxissemester kompensiert werden sollen.

Bei Veranstaltungen in der ersten Novemberwoche wurde bei der Tagung der AG-Gymnasialdirektoren in Höchst und der Abteilung für Bildung der SPD in Frankfurt deutlich, daß von Seiten der Lehrkräften viele Bedenken gegenüber dem Praxissemester existieren. Sowohl der Referatsgruppenleiter für Lehrerbildung im Hess. Kultusministerium, Herr Dr. Jeuthe, als auch der Kultusminister, Herr Holzapfel, hatten bei den Veranstaltungen einen schweren Stand, denn es galt bei

beiden Terminen u.a. das Praxissemester als pädagogische Verbesserung der derzeitigen Schulpraktischen Studien (u.a. Blockpraktika) darzustellen. Die Zuhörerschaft war bei beiden Veranstaltungen verunsichert, was noch alles auf die Schule zukommen würde. Dabei wurde am Beispiel der „Überprüfung“ nach dem Praxissemester deutlich, daß die momentane Praxis vielen nicht geläufig ist. Schon jetzt besteht für die Praktikanten/innen im Schulpraktikum bei Nichtbestehen nur eine einmalige Wiederholungsmöglichkeit (Vgl. Ordnung für Schulpraktika, 7.6.82, V. Praktikumsnachweise).

Bisher wurde weitgehend spekuliert, was kommen wird. Klar ist, daß durch den § 52 HHG der Kooperationsrat in Zukunft über die Gestaltung, Organisation und Betreuung der Schulpraktischen Studien (SPS) entscheidet. Dabei ist die Zusammensetzung interessant: 4 Vertreter/-innen, die vom Vorstand des ZBL, und 4 Vertreter/-innen die vom Kultusministerium benannt werden, die der Lehramtsaus- und fortbildung aus der jeweiligen Schulregion angehören werden. Erstmals werden alle drei Ausbildungsphasen gemeinsam über die Entwicklung der SPS entscheiden.

Andreas Hänssig StR i. H.

Leiter des Praktikumsbüro

Zur Entwicklung der schulpraktischen Studien

Mit diesem Text versuche ich einige Aspekte festzuhalten, die in verschiedenen informellen Gesprächen innerhalb der Universität sowie mit Angehörigen der Studienseminare und des Schulamtes immer wieder angesprochen wurden, ohne daß dabei in allen Punkten ein Konsens erzielt worden wäre. Grundsätzlich besteht noch ein erheblicher Diskussion-, Klärungs- und Entscheidungsbedarf. Solche Prozesse soll dieses Papier anregen. Wie die schulpraktischen Studien in Zukunft konkret gestaltet werden, muß ggf. noch genauer erarbeitet werden.

1. Grundsätze und (mögliche) Ziele

Mit der Verstärkung des Praxisbezugs können in der Lehrerbildung, in der Forschung und in der schulischen Entwicklungsarbeit verschie-

dene Ziele verfolgt bzw. Wirkungen angestoßen werden, wenn entsprechende Voraussetzungen gegeben sind bzw. geschaffen werden.

1.1 Qualitative Verbesserung der Lehrerbildung

Die Einführung eines Praxissemesters (kurz: PraseM) wird als Versuch verstanden, dem Studium für eine Lehrtätigkeit in der Schule Möglichkeiten der qualitativen Verbesserung zu eröffnen. Diese können vor allem darin liegen,...

- daß Inhalte des Studiums stärker auf professionelle Aspekte des Berufsfeldes bezogen werden können,
- daß Theorie von Praxis (z.B. ihren laufenden Veränderungen) herausgefordert wird;

- daß Praxis sich an Theorie (z.B. an neuen Erkenntnissen der Forschung) orientieren und sich von ihr anregen lassen kann;
- daß ein "Bruch" zwischen den Phasen der Ausbildung vermieden (bzw. gemildert) wird und die in der ersten Phase erworbenen Kenntnisse und Zielsetzungen langfristig(er) wirksam bleiben.

1.2 Forschung mit Bezug auf pädagogisches Handeln

Für die Universitäten kann ein engerer Bezug auf das Berufsfeld Schule Möglichkeiten der Forschung eröffnen, bei denen handlungsbezogene Fragestellungen intensiver als bisher bearbeitet werden. Es erscheint wünschenswert, daß sich die auf Schule bezogenen Wissenschaftler stärker auf ihren Gegenstand konkret einlassen (z.B. indem sie in bestimmten Schulen an aktuellen Diskussionen und Entwicklungen mitwirken).

1.3 Pädagogische Entwicklung in den Schulen

Es geht (auch) darum, die pädagogisch-didaktische Entwicklung der Schulen (stärker als bisher) anzuregen und aus den Hochschulen heraus an solchen Entwicklungen mitzuwirken. In der anderen Richtung geht es (auch) darum, die Theorie-Entwicklung an der Hochschulen stärker auf die sich verändernde bzw. veränderte pädagogische Praxis zu beziehen.

1.4 Der Praxisbezug im Kontext anderer Anteile des Studiums

Alle Überlegungen zur Gestaltung praxisbezogener Studienanteile sind im Kontext eines Spektrums verschiedenartiger Anteile des Studiums zu sehen; diese zielen auf:

- a) die Fähigkeit zur theoretisch-begrifflichen *Reflexion* (dazu sind z.B. Lektürekurse oder grundlegende Veranstaltungen aus allen Disziplinen geeignet, die sich an solchen Erkenntnis- und Bildungsprozessen orientieren);
- b) vertiefte *Kenntnisse und Fertigkeiten in einem Kulturbereich* (oder in zwei Bereichen), der (die) auch Gegenstand von Unterricht sein kann (können); solche Kenntnisse können nicht 'vollständig' sein, wichtig ist vor allem, daß die intellektuelle Neugier und das Interesse an den Inhalten

wie an den Methoden erhalten bleiben (bzw. wieder geweckt werden);

- c) Kenntnisse über institutionalisierte Formen des *Lehrens und Lernens*, die als theoretische Grundlagen für die Analyse und das Verständnis von Schule, Unterricht, Lehren, Lernen - und eigenen praktischen Tätigkeiten in diesem Bereich - hilfreich sind (dazu gehören Veranstaltungen z.B. zur historischen, gesellschaftlichen, psychologischen, didaktischen Dimension der Schule etc.);
- d) Fähigkeiten zur wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen *Theorie und Praxis* pädagogischen Handelns (dies ist der Kern, auf den "schulpraktische Studien" - in welcher Form und in welchem Umfang auch immer - zielen);
- e) Erfahrungen in eigenem *pädagogisch-praktischen Handeln*, das angeleitet oder selbständig vollzogen wird und ggf. auf Theorie bezogen reflektiert wird;
- f) *kulturell-ästhetische Praxis* als Dimension der Persönlichkeits-Bildung.

1.5 Praxisrelevanz der theoretischen Studien

Die Studierenden sollen (stärker) erleben können, daß sie im Studium Kompetenzen erwerben, die in praktischen Handlungssituationen dazu taugen (können), ein Handlungsfeld besser zu verstehen, Handlungsalternativen zu entdecken, sensibel zu sein (bzw. zu bleiben) für ungewollte Nebenwirkungen und auf dieser Grundlage die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern.

1.6 Keine Meisterlehre!

Eine überwiegend oder gar ausschließlich praktizistische "Meister-Lehre" (ein "training on the job") wird für die Lehrerbildung abgelehnt - was nicht ausschließt (s.o.), daß im Rahmen der praxisbezogenen Studien auch Erfahrungen gesammelt und Fertigkeiten geübt werden, ohne daß diese immer und ausdrücklich reflektiert werden müssen.

1.7 Offene Berufsperspektiven

Die Lehrerbildung muß zugleich effektiv sein für jene Studierende, die tatsächlich in Schulen tätig sein werden, wie für jene, die in anderen Bereichen 'unterkommen' müssen und dafür gleichwohl 'vorbereitet' sein sollten.

Nach aktuellen Schätzungen (vgl. Klemm) sind diese beiden Gruppen etwa gleich groß. Die im Studium zu erwerbenden Kompetenzen und Erfahrungen sollten mehrfach verwertbar und entsprechend offen sein. Daraus sollte nicht gefolgert werden, daß das Praxisfeld Schule nicht im Zentrum zu stehen brauche bzw. daß es durch andere Felder ergänzt oder gar ausgetauscht werden könnte - vielmehr sollten die Erfahrungen so angelegt werden, daß sie „exemplarisch“ sein können für kommunikative, beratende, lehrende, betreuende Tätigkeiten auch bei einer anderen Klientel. Das könnte z.B. bedeuten, daß es nicht in erster Linie darum geht, wie man z.B. 10-jährigen bestimmte Kenntnisse vermittelt, sondern wie man bei wie auch immer gearteten (Lern-)Gruppen herausfindet, wie ihre jeweilige Ausgangslage aussieht, wie ihre Bedürfnisse bewußt gemacht und artikuliert werden könnten und mit welchen Überlegungen und ggf. Angeboten man darauf professionell reagieren könnte.

1.8 Thematische Breite

Bei einem stärkeren Bezug auf pädagogische Praxis sollen allgemeine erziehungs-, gesellschaftswissenschaftliche sowie psychologische Aspekte (kurz: EG) und zum anderen (fach-)didaktische Themen gleiche Bedeutung (und entsprechende Anteile) haben. Es wäre nicht akzeptabel, wenn das erste Praktikum den EG-Fächern zugeordnet, das PraSem von den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken betreut würde.

1.9 Erkundung des Berufsfeldes

Die praktischen Tätigkeiten sollen die Studierenden dazu anregen, sich über das angestrebte Berufsfeld unter einer professionellen Perspektive (also anders, als sie es als Schülerinnen und Schüler getan haben) näher zu informieren und auf dieser Grundlage ihre Berufswahlentscheidung zu überprüfen. Dazu sollen Beratung und Zeit zur Verfügung stehen. - Zu klären ist, welche Kompetenzen und Kapazitäten bei welchen BetreuerInnen (auch den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen) vertieft, geschaffen bzw. bereitgestellt werden können bzw. müssen.

1.10 Auswirkungen auf das Studium

Die praxisbezogenen Anteile des Studiums sollen sich auf die nachfolgenden Phasen des Studiums auswirken können. Das PraSem soll das Studium nicht unterbrechen, sondern ein integraler Bestandteil sein. In diesem Sinne können (fast) alle nachfolgenden Veranstaltungen prinzipiell der Auswertung dienen.

1.11 Verhältnis zum Referendariat

Die Einführung eines PraSem kann nicht bedeuten, daß ein entsprechender Anteil des Referendariats unverändert in das Studium 'vorgezogen' wird. Insbesondere darf aus dem PraSem kein vorgezogener Teil des Staatsexamens werden. Wenn es bisher in der zweiten Phase ein Defizit an theoriegeleiteter Reflexion und ein Übermaß an praktizistischer Einübung in bestehende Strukturen der Schule geben sollte (was immer wieder behauptet, aber ebenso heftig bestritten wird), dann soll ein PraSem, das kooperativ (von Uni plus StudSem) betreut wird, dazu beitragen, eine solche 'Schieflage' zu verringern. Wünschenswert wäre es deshalb, daß das (verbleibende) Referendariat stärker als bisher mit den Theorie- und Praxisanteilen des Studiums verbunden werden könnte. Die Verkürzung des Referendariats kann unter verschiedenen Gesichtspunkten bedauert und/oder als reine Sparmaßnahme gedeutet werden, sie erscheint jedoch akzeptabel, wenn man davon ausgeht, daß die Dauer der Ausbildung insgesamt nicht verlängert werden sollte. Nicht akzeptabel ist die Vorstellung, daß Studierende während des PraSem in den Schulen bei Unterrichtsausfall 'einspringen'!

1.12 Grundkenntnisse als Voraussetzung für praktische Studien

Es wird zu klären sein, welche Grundkenntnisse (aus EG, Fachwissenschaften und -didaktik) und methodischen Fertigkeiten (z.B. zur Beobachtung und Analyse von Praxisprozessen) die Studierenden erworben haben sollen, bevor sie in praxisbezogene Veranstaltungen eintreten. (Anders gesagt: Es sollte geprüft werden, ob - wie es bisher oftmals der Fall zu sein scheint - in den Veranstaltungen zur Vorbereitung der schulpraktischen Studien dort jeweils erst grundlegende Kenntnisse erarbeitet werden müssen, weil keine einführungen, grundlegenden Veranstaltungen

besucht worden sind bzw. besucht werden konnten.)

1.13 Exemplarische Vielfalt

In den Veranstaltungen, die sich mit dem Theorie-Praxis-Bezug befassen, werden die Lehrenden verschiedene Schwerpunkte setzen, unterschiedliche inhaltliche Fragestellungen verfolgen und verschiedene Methoden anwenden. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, daß diese Schwerpunkte als exemplarisch für die übergeordnete Zielsetzung verstanden werden können. Zum anderen wird zu klären sein, ob die Studierenden in der Anfangsphase des Studiums (also vor Beginn der praxisbezogenen Arbeit) und dann bis zum Ende des Studiums (also vor Beginn des Referendariats) in stärkerer Weise als bisher bestimmte Grundkenntnisse erworben haben sollen, auf denen in den weiterführenden Veranstaltungen aufgebaut werden kann. Eine Verständigung hierüber wird allerdings einen längeren Diskussions- und Erprobungsprozeß erfordern.

1.14 Integrierte Lehre

Wenn Veranstaltungen im Rahmen der praxisbezogenen Studien von Angehörigen der Universität und der Studienseminare (sowie ggf. auch von Lehrerinnen und Lehrern) gemeinsam angeboten und geleitet werden sollen (s.u., dann wäre zu klären, ob bzw. in welchen Formen sie dies gleichberechtigt tun. Konsequenterweise wäre dies wünschenswert, damit nicht "Theorie" und "Praxis" von vornherein unterschiedlich gewertet werden. Ggf. sollten Möglichkeiten zur entsprechenden Qualifizierung angeboten werden: für die Angehörigen der Universität in Richtung Praxis, für die Vertreter der Praxis in Richtung Theorie, für alle in Richtung Theorie-Praxis-Beziehung!

Zu klären ist auch noch, ob bzw. in welcher Form das HeLP eingebunden werden kann.

2. Offene Fragen/Alternative Möglichkeiten

Mehrere, zum Teil gravierende konkrete Probleme bedürfen noch der Klärung und Lösung - u.a.:

2.1 Zusätzliche Kosten

Es ist noch zu klären, welche zusätzlichen Kosten bei der Universität, den Studienseminaren und den Schulen durch die intensivere Betreuung bzw. bei den Studierenden durch die Verlängerung des Studiums und die besonderen Bedingungen der Tätigkeit in den Schulen entstehen und wie diese getragen werden. Eine Klärung der Bafög-Regelung steht noch aus. Zu bedenken ist auch, daß viele Studierende für ihren Lebensunterhalt 'jobben' müssen. Dies dürfte während einer intensiven Praxisphase kaum möglich sein. Es wäre letztlich unerträglich, wenn Einsparungen, die durch eine Verkürzung des Referendariats eintreten, zu Lasten der Studierenden erwirtschaftet werden. Ein Lehramtsstudium könnten sich dann (tendenziell) nur jene leisten, die ein PraSem aus eigener Tasche finanzieren können. Ohne eine verbindliche und befriedigende Klärung wird das PraSem bei den Studierenden keine Zustimmung finden.

2.2 Teilzeitstudierende

Noch gar nicht bedacht zu sein scheint die Frage, was ein PraSem für Teilzeitstudierende bedeuten würde, die es nach der Novellierung des HHG voraussichtlich geben wird. Kann/Muß dann Praxis entsprechend gestreckt werden?

2.3 Praktikumsgruppen

Nicht nur unter Kapazitätsgesichtspunkten sollte diskutiert werden, ob die begleitenden Lehrveranstaltungen zur Betreuung der Praxisphasen nur in 'geschlossenen' Praktikumsgruppen stattfinden können. Denkbar - und z.T. schon erprobt - sind 'offene' Veranstaltungen, an denen auch PraktikantInnen teilnehmen.

2.4 Kooperationsformen

Wie ist eine gemeinsame Betreuung der Praxisstudien zu verstehen? Bedeutet eine Aufteilung wie 50:50, daß eine Person nur eine 'halbe' Gruppe betreut, oder wird eine gemeinsame Anwesenheit voll angerechnet, oder ist eine 'doppelte' Kooperation als eine zusätzliche Leistung zu erbringen? Verändern sich die Aufgaben der Pädagogischen Mitarbeiterinnen? Gibt es hochschulrechtliche Probleme, wenn Angehörige der Studiense-

minare, der Schulen bzw. des HeLP an der Universität Lehraufgaben übernehmen sollen?

2.5 Bedingungen an den Schulen

Ebenso ist noch zu klären, unter welchen Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen bereit sein sollen, die ihnen zugeordneten zusätzlichen Aufgaben zu übernehmen und mit der erforderlichen Intensität zu bearbeiten. Dabei ist sowohl an eine angemessene Freistellung für diese zusätzlichen Arbeiten als auch an entsprechende Möglichkeiten der zusätzlichen Qualifizierung bzw. Fortbildung zu denken. Wünschenswert wäre auch ein Angebot zur Supervision, weil die Beratung der Studierenden Umsicht und Rücksicht erfordert. Dies würde um so mehr gelten, je stärker das PraSem "mit Erfolg" absolviert werden muß.

2.6 Der Zeitpunkt der Einführung / Modellversuche

Es muß geklärt werden, ob ein PraSem zeitgleich für alle Studierenden und Lehrenden verbindlich und zu welchem (vermutlich späteren) Zeitpunkt eingeführt werden muß oder ob (möglicherweise schon bald) "Modellversuche" begonnen werden können, in denen Varianten erprobt und Erfahrungen gesammelt werden. - Schwierig könnten Modellversuche sein, wenn das PraSem noch nicht auf das Referendariat angerechnet werden kann. Eine flexible Einführung könnte organisatorisch leichter zu handhaben sein(?). Modellversuche sollten allerdings nicht unter herausgehobenen Bedingungen arbeiten, damit Erfahrungen übertragbar sein können.

2.7 Die zeitliche Zuordnung bzw. Strukturierung

Es ist zu prüfen, ob ein PraSem tatsächlich - wie es wohl zunächst gedacht war - immer auf ein Schulhalbjahr bezogen sein muß. Dies würde zum einen mit dem Rhythmus der universitären Lehrveranstaltungen kollidieren, es würde aber auch zu unflexiblen Gestaltungsformen führen. Denkbar wären folgende Varianten:

- a) Das erste Praktikum (etwa 4 Wochen) wird frühzeitig absolviert und auf das PraSem angerechnet, das dann also um 4 Wochen verkürzt wird. Die beiden Phasen könnten

bzw.- sollten dann an verschiedenen Schulen absolviert werden.

- b) Das erste Praktikum und das PraSem werden zeitlich möglichst nahe aneinander gelegt und an derselben Schule (ggf. benachbarten Schulen verschiedener Schulformen?) absolviert.
- c) Die gesamte zur Verfügung stehende Zeit wird - natürlich nur nach Vereinbarung mit den betroffenen Schulen bzw. MentorInnen - auf einen längeren Zeitraum 'gestreckt' und zum Teil in (mehreren) Blockphasen und oder "semesterbegleitend" gestaltet.
- d) Die gesamte Zeit der praktischen Tätigkeit wird im Block gestaltet.

2.8 Vernetzung der Fächer / Interdisziplinäre Projektarbeit

Praxisbezogene Studien können von Angehörigen mehrerer Fachbereiche in Kooperation mit Schulen gestaltet werden..

2.9 ,Offene' Veranstaltungen, die zugleich Praxisbezug haben

Veranstaltungen zur Begleitung der praktischen Tätigkeiten müssen nicht ausschließlich Studierenden vorbehalten sein, die ein Praktikum (1. Praktikum oder PraSem) absolvieren wollen. Denkbar sind auch Veranstaltungen, in denen praxisbezogene Themen behandelt werden, die nur von einem Teil der Studierenden (auch und zusätzlich) in Praktika bearbeitet und vertieft werden.

2.10 Versuchsschule für die Universität Frankfurt

Wenn das Konzept eines stärker praxisbezogenen Studiums ernst gemeint ist, dann liegt es nahe, nicht nur mit verschiedenen regulären Schulen zu kooperieren, sondern für die Universität eine Versuchsschule einzurichten, in der entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten intensiver vorangetrieben werden und in der die Studierenden arbeiten können.

3. Perspektiven

Die Fülle der hier angesprochenen Aspekte, Probleme, möglichen Varianten soll deutlich machen, daß an der Uni Frankfurt noch viele Entscheidungen getroffen und Entwicklungs-

arbeiten geleistet werden müssen - wenn denn überhaupt ein stärkerer Bezug zwischen Theorie und Praxis gewünscht wird. An den bisherigen informellen Gesprächen, in denen die hier aufgeführten Fragen diskutiert wurden, haben sich vermutlich vor allem jene beteiligt, die eine solche Verstärkung wenigstens im Prinzip für wünschenswert halten. Wie repräsentativ dies für die Universität ist, ist zur Zeit

noch schwer einzuschätzen. Die Bedenken solcher Personen sind hier zwar bedacht, vielleicht aber noch nicht deutlich genug formuliert worden!?

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper

Beauftragter der Universität für die schulpraktischen Studien

Sparreform Praxissemester

Durch Umstrukturierung der Ausbildung sollen Lehramtsstudierende in einem Praxisseminar an einer Schule schon nach vier Semestern Erfahrungen sammeln, beim Unterrichten, Erziehen, Beraten und Betreuen. Ein halbes Jahr lang sollen sie sich fernab des universitären Arbeitszusammenhangs in und an der Praxis erproben und auch bewähren. Wie sinnvoll, könnte man meinen: durch frühe Kenntnis der Praxis die eigene Disposition für diesen Beruf zu klären, Schwerpunkte der Arbeit kennen zu lernen, mit den Herausforderungen des schulischen Alltags konfrontiert zu werden und diese Erfahrungen bei der Rückkehr an die Universität dort gewinnbringend einbringen zu können! Und mit kritischem Blick auf die gegenwärtige häufig schlechte Praxis der ins Lehramtsstudium eher unzureichend integrierten Praktika scheint diese Vorstellung auch vernünftig und plausibel.

Bei näherer Betrachtung entpuppt sich aber die disqualifizierende Wirkung dieser Neuerung, die unter dem Deckmantel der Ausbildungsverbesserung erhebliches finanzielles Einsparungspotential freisetzt: Angesichts der katastrophalen Unterrichtsversorgung an den Schulen werden die Studentinnen und Studenten nämlich unterrichten müssen, auch wenn im Vorfeld dieser Praxissemester-Einführung diese Absicht natürlich vehement bestritten wird. Machen wir uns aber nichts vor: Jegliche Hoffnung in dieser Richtung ist angesichts der „Realitäten“ illusionär.

Was und wie sollen die Studentinnen und Studenten unterrichten, so ist zu fragen, bei dem „leichten Gepäck“ nach nur viersemestrigem Studium? Unterricht nur unter Anleitung erfahrener Kolleginnen und Kollegen, wird man beschwichtigend vernehmen. Ent-

sprechende Betreuungskapazitäten existieren jedoch nicht. In den Kollegien wird es niemanden geben, der diese Aufgabe übernehmen könnte. Denn sie sind mit den ihnen vom Kultusminister gerade neu übertragenen Aufgaben (Selbstverwaltung, Profilbildung, Evaluation) völlig ausgelastet. Die gegenwärtig vorhandene, vielfach intensive Kooperation zwischen „erfahrenen“ Kolleginnen und Kollegen, Referendarinnen und Referendaren ist nicht übertragbar auf eine zu erwartende Kooperation mit Lehramtsstudierenden. Denn während die Referendarinnen und Referendare die aus der Ausbildung an den Seminaren mitgebrachten Anregungen aufgreifen und umsetzen, somit den kooperierenden Kolleginnen und Kollegen Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis liefern und zudem deren Unterrichtsarbeit aktiv entlasten, weil ihr gemeinsamer Arbeitsaufwand wechselseitig gewinnbringend ist, würde dies im Fall einer Studentenbetreuung nicht so sein.

Die Studienseminar können ebenfalls nicht zusätzlich 50-60 Studentinnen und Studenten ausbilden, oder sollte man treffender sagen: durchschleusen, weil schlicht die notwendigen Kapazitäten - räumlich, sachlich und personell - fehlen. Zudem ergäben sich nicht mehr handhabbare Komplexitätszuwächse bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung, es sei denn, die vorhandenen Ressourcen würden kräftig aufgestockt. Dies ist jedoch nicht zu erwarten. Das Praxissemester verspricht also eine ausbildungspolitische Katastrophe zu werden. Im Kern geht es um billige Unterrichtsabdeckung durch kostenlosen Unterricht von Studierenden: Ein Halbjahr des bisher zweijährigen Referendariats soll dafür nämlich gestrichen werden. Und es geht um die Installie-

rung eines Frühplan- und Lenkungsinstruments in der Hand des Ministeriums. Denn die Studentinnen und Studenten erhalten nach dem Praxissemester entweder die Empfehlung zum Weitermachen oder Aufhören, konkret: Es ist keine Empfehlung, sondern das Verbot der Fortführung des Lehramtsstudiums, wenn diese Hürde nicht geschafft wird. Es wäre dann nur noch ein kleiner Schritt hin zur Abstimmung von Absolventenzahlen und benötigten neuen Lehrkräften: Grünes Licht zum Weiterstudium erhielten nur noch jene, die zahlenmäßig den dem Kultusministerium zugewiesenen Planstellen entsprechen.

Auf diese Weise sinkt die Anzahl der auszubildenden Referendarinnen und Referendare jedenfalls drastisch; angeblich Ungeeignete werden vom Weiterstudium ausgeschlossen und zudem werden alle Referendarinnen und

Referendare nach der Ausbildung übernommen. Ein scheinbar „genialer“ Einfall: Keine ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer mehr, die auf der Straße sitzen - und das Ganze viel kostengünstiger als bisher. Nicht ein Praxissemester ist angesagt, sondern die Öffnung der Schulen für ausgebildete junge Lehrkräfte, Schulpraxis nach dem Referendariat sozusagen. Das Referendariat als zentrale Stelle der Vermittlung von Theorie und Praxis bleibt auf der Basis eines weiterentwickelten Universitätsstudiums mit integrierten Schulpraktika unverzichtbar, weil prägend für die Lehrer(aus)bildungsqualität.

Wolfgang Pröckl

Artikel aus: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen, 51. Jahr, Heft 9. September 1998.

Das Praxissemester: Nicht ohne intensive Betreuung!

Was wir von unseren europäischen Nachbarn für das Praxissemester lernen können - Ein Blick auf die englische Lehrerbildung

Eins steht fest: Das Praxissemester kommt. Welche Funktion es haben soll, wie es aussehen soll und wer die Betreuung übernimmt, darüber wird noch heftig debattiert. Bei so viel Unklarheiten scheint es sinnvoll, einmal über den pädagogischen Tellerrand zu schauen, um zu erkunden, wie es unsere europäischen Nachbarn machen. Selbst wenn die englischen Verhältnisse nicht ohne weiteres auf das deutsche Schul- und Hochschulsystem und damit die Lehrer(aus)bildung zu übertragen sind, so bietet die dortige Verzahnung von Theorie und Praxis dennoch etliche Ansatzpunkte, die die Diskussion über das Wie des Praxissemesters befruchten könnten.

Schlaglichtartig stellt sich die Diskussion um das Praxissemester derzeit so dar: Hier handelt es sich offenbar um einen finanzpolitischen Kniff der Hessischen Landesregierung, die die Entlastung des Landeshaushalts um einige Millionen als bildungspolitische Innovation verkaufen will. Tatsächlich sehen die Verantwortlichen in den entsprechenden

Fachgremien gute Chancen, durch die Einführung eines Praxissemesters (PS) zwischen Grund- und Hauptstudium Theorie und Praxis besser miteinander zu verzahnen (siehe z.B. Jung 1998:53). Das PS soll jedoch nicht das erste Blockpraktikum ersetzen, das nach wie vor der frühen Berufswahl-Überprüfung dient. Allerdings soll das PS auch kein Vorgriff auf das Referendariat sein, obwohl es als gesichert gilt, dass der Vorbereitungsdienst mit der erfolgreichen Absolvierung des PS um ein halbes Jahr verkürzt wird. Die orientierenden Elemente des Referendariats könnten jedoch durchaus in das PS integriert werden, heißt es weiter. Durch die inhaltliche Unschärfe des Charakters und der Funktion des PS besteht jedoch die Gefahr es zu überfrachten: Soll das PS nun die Einführungsphase des Referendariats ersetzen oder dient es der Orientierung für das Hauptstudium? Soll es Lernprozesse bei den Studierenden intensivieren und das Studium stärker auf die Praxis beziehen, die dadurch durchschaubarer und kritisierbarer wird? Soll das PS ein didaktisches Experimentierfeld sein oder soll hier der Ernstfall geprobt werden? Sollen die Studierenden die Kolleg/innen an den Schulen unterstützen und deren Arbeit erleichtern oder ist das PS vielmehr eine Möglichkeit, Schulforschung unter

Anleitung der Professoren umzusetzen? Was sind die Kriterien für die Beurteilungen der Leistungen während des PS, oder soll es überhaupt keine Leistungsbewertung geben? ¹ Alle Aspekte unter einen Hut zu bekommen, erscheint unwahrscheinlich. Dennoch wird man den Verdacht nicht los, dass das PS gehandelt wird wie eine Art Allheilmittel, um Probleme, an denen die Lehrerbildung in Deutschland derzeit krankt, mit einem Schlag in den Griff zu kriegen.

Die zukünftigen Pädagogen werden im Vereinigten Königreich nach dem Prinzip „Training on the job“ ausgebildet. Eine solche Meisterlehre wird in Deutschland weder von der GEW noch von den für die Lehrerbildung zuständigen Hochschullehrern befürwortet (vgl. Schulmerich & Panico 1998 sowie Schlömerkemper 1998). Dennoch bietet sich der Blick über den Ärmelkanal an: Nicht zuletzt deswegen, weil die Reform der Lehrerbildung in England (als Motor für die dortige Schulreform) längst vollzogen ist. Darüber hinaus scheint die englischsprachige Literatur zu Aspekten der Lehrerbildung sowie der Theorie-Praxis-Verzahnung in der aktuellen Diskussion um das Praxissemester kaum rezipiert zu werden (vgl. Criblez 1998). Die Erfahrungen unserer Nachbarn mit dem dortigen Strukturwandel lassen jedoch Schlüsse für die hierzulande anstehende Reform der Lehrerbildung zu.

Blick nach England

In Folge der Bildungsexpansion wurden die Institutionen der Lehrerbildung auch in England Anfang der 70er Jahre sukzessive in die Hochschulen integriert. Die Akademisierung der Lehrerbildung galt 1984 als abgeschlossen, doch wurde der Einfluss der Universitäten unter der Regierung Thatcher nach und nach wieder zurückgeschraubt, denn die Institutionen der Lehrerbildung galten in den Augen der Tories als „Stätten linker Ideologie-

bildung“. Die Einführung des Nationalen Curriculums (1988) und die damit verbundene Reform der Lehrerbildung sind Maßnahmen der konservativen Regierung, die gleichfalls unter ideologischen Vorzeichen umgesetzt und in der Folge heftig kritisiert wurden. Vielfach wurde von einer „Ökonomisierung“ der Bildungslandschaft gesprochen, denn mit der Einführung des *National Curriculum* wurden die Leistungen der Schüler und damit die Leistungsangebote und Leistungsfähigkeit der Schulen auf dem Bildungsmarkt vermeintlich vergleichbar. Das Prinzip der „Outcome-Orientierung“ wurde auch für die Lehrerbildung eingeführt. Die Ausbildungsprogramme wurden einer Standardisierung unterzogen und die Ausbildungsverantwortung und Entscheidungskompetenzen von den Hochschulen mehr und mehr in die Schulen verlagert. Theoretisch ist heute in England ein „wholly school based training“ möglich: Schulen können die Lehrerbildung vollständig selber organisieren, werden dafür vom Staat finanziell „entschädigt“ und kaufen sich die Anteile der Ausbildung, die sie nicht selbst leisten können, von den Institutionen der *Higher Education* ein (vgl. Criblez 1998:50). Auf diese Weise werden sowohl Ausbildungskosten als auch Anstellungskosten eingespart, denn es ist fraglos billiger, Lehrende an den Schulen mit der Ausbildung von Lehramtsstudenten zu betreuen als Professoren. Dieser „englische Weg“ sollte auf keinen Fall Pate stehen für Reformmodelle in Deutschland, da der Preis für diese fest im Schulsystem verankerte Meisterlehre hoch ist: Es zeichnet sich ab, dass die bewußte Bekämpfung liberaler, demokratischer und sozialer Perspektiven im Bildungssystem zu einer „Proletarisierung der Lehrerschaft“ geführt hat (Criblez 1998:54). Außerdem ist man sich einig darüber, dass die fast vollständige Zurücknahme der erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile während der Ausbildung zugunsten der Fachwissenschaft eine „Deprofessionalisierung“ (*deskilling*) zur Folge hat (a.o.o.). Durch die konservative Reform wurde der Lehrerbildung in England nicht nur die akademischen Fundierung geraubt. Die Meisterlehre an der Schule läßt

¹ Die bekannten Argumente für und wider das Praxissemester werden in zahlreichen Beiträgen in den *L-news* diskutiert und kommentiert. Siehe *L-news*, Zeitung für Lehramtsstudierende der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Nr. 1 bis 5, 1997-1998

kaum Raum, um Kritikfähigkeit und ein Bewußtsein für die sich verändernden gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen zu entwickeln, in denen Schule im 21. Jahrhundert operieren muss. Das „Training on the job“ bietet den zukünftigen Lehrer/innen darüber hinaus auch kaum Gelegenheit, um pädagogische Visionen zu entwickeln und sich in kritischer (Selbst)Reflexion zu üben - traditionell Kernstücke der Lehrerbildung in Deutschland.

Obwohl die englische Lehrerausbildung aus deutscher Sicht also umstritten ist, gibt es Aspekte, die es gilt mit Blick auf die Diskussion um das Praxissemester zu bedenken.²

Verzahnung von Theorie und Praxis = Partnerschaft zwischen Hochschulen und Schulen

Die Universität Birmingham ist eine der renommiertesten des Landes, auch in Sachen Lehrerausbildung. Für die erfolgreiche Verzahnung von Theorie und Praxis ist die intensive Zusammenarbeit der *School of Education* und ihren Partnerschulen im Stadtgebiet entscheidend. Auf der institutionellen Ebene ist die Verschränkung von Theorie und Praxis insofern gewährleistet, als das entscheidende *Spring term* (das die Studierenden ausschließlich in den Partnerschulen verbringen, um Unterrichtserfahrung zu sammeln) eingebettet ist zwischen dem Einführungsterm im Herbst, welches der theoretischen Auseinandersetzung mit allgemeinen Fragen der Erziehungswissenschaft und Aspekten der Fachdidaktik dient und dem abschließenden *Summer term*, in dem theoriegeleitete Reflexionen über die Unterrichtspraxis, individuelle Profilbildung und eine Vertiefung von Einzelaspekten des Unterrichtsalltags im Zentrum stehen. Obwohl die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen Schule und Hochschule aufgrund der Struktur des Aufbaustudiums notwendigerweise sehr eng ist, hängt der Grad der erfolgreichen Verzahnung von Theorie und Praxis jedoch entschei-

dend von dem individuellen Engagement der jeweiligen Tutor/innen an der Universität ab. Die Tutor/innen sind Hochschulangestellte mit akademischen Graden, die zum Teil auf langjährige schulische Erfahrungen zurückblicken. Sie sind verantwortlich für die Betreuung einer Gruppe von fünfzehn bis zwanzig Lehramtskandidat/innen eines Faches (z.B. *History* oder *Modern Foreign Languages*). Gleichzeitig pflegen sie die Kontakte zu den Mentoren und Lehrer/innen in den entsprechenden *Departments* der Partnerschulen und organisieren deren Aus- und Fortbildung. Die Tatsache, dass die theoretischen Anteile der Lehrer(aus)bildung in England im Vergleich zur Bedeutung der Praxiserfahrungen unverhältnismäßig gering ausfallen, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Von Interesse sind vielmehr die Methoden, mit denen es gelingt, den Blick der zukünftigen Lehrer/innen trotz der Übermacht der Praxisanteile immer wieder auf die Theorie zu lenken.

Individuelle Betreuung

Das Herbsttrimester ist in Birmingham ganz der Theorie gewidmet. Da alle Theorie bekanntlich grau ist, wird sie schon nach einer kurzen Phase der „reinen Lehre“ durch Praxisbezüge bunter und plastischer. Die Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien, Unterrichtsmodellen, Fachdidaktik und Methodenfragen findet eingangs zwar in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und in Diskussionen im Seminar statt, erhält aber bald darauf Bezüge zur Unterrichtsrealität: Die Studierenden werden mit Beobachtungsverfahren bekannt gemacht, beobachten und analysieren Unterricht, den der oder die Tutor/in oder gestandene Kolleg/innen in den Partnerschulen halten, schulen dabei ihre Kritikfähigkeit und entwickeln in den anschließenden Unterrichtsbesprechungen didaktisch-methodische Alternativen. Die Begegnungen mit der Praxis werden nach und nach ergänzt durch erste eigene Unterrichtsversuche mittels *Micro teaching*- und *Team teaching*-Verfahren. Eine der Hauptaufgaben der Tutoren während des ersten Trimesters ist es, die Studierenden anzuleiten, in der Auseinandersetzung mit der praxisbezogenen Theorie ihre eigenen, individuellen Lehrprinzipien zu ent-

² Die folgenden Ausführungen basieren auf Erfahrungen mit der Lehrerausbildung (PGCE) für Sekundar-schullehrer/innen in Birmingham.

wickeln. Um zu gewährleisten, dass die angehenden Lehrer/innen sich auch tatsächlich Klarheit über ihre Lehrprinzipien und die ihnen zu Grund liegenden Theorien verschaffen, wird am Ende des *Autumn term* eine Hausarbeit geschrieben, in welcher diese dargestellt und expliziert werden müssen. Da sich die Lehrprinzipien der anfangs hochmotivierten, aber im Lehrberuf praktisch ungeübten Studierenden häufig „didaktischen oder pädagogischen Visionen“ nähern, werden die „Teaching Policies“ während und nach dem Praxisterm einer Revision unterzogen und vor dem Hintergrund der unmittelbaren Unterrichtserfahrungen bzw. rückblickend und wiederum in der Auseinandersetzung mit der Theorie in zwei weiteren Hausarbeiten modifiziert. Mit diesen Hausarbeiten werden zwei Ziele verfolgt: Sie sind erstens Anleitung, um auf der Basis wissenschaftlicher Lektüre und unterrichtspraktischer Erfahrungen individuelle Unterrichtsprinzipien zunächst zu formulieren, um in einem weiteren Schritt zu erkennen, dass diese Lehrprinzipien nicht starr sind, sondern durch unterschiedliche Faktoren (Persönlichkeit, Lern-/Lehrkontext, Lehr-/Lernziele etc.) Veränderungen erfahren können. Zweitens dienen die Hausarbeiten auch der Überprüfung und Evaluierung der eigenen Lernfortschritte. Die Studierenden werden dazu angehalten, ihre Lernfortschritte (in Richtung ihrer selbst postulierten Lehrprinzipien sowie den allgemeinen Standards, die zur Erreichung des staatlich anerkannten *Qualified Teacher Status* notwendig sind) zu beschreiben und sie mit Hilfe einer Notenskala von eins bis fünf zu bewerten. Diese Selbsteinschätzungen sind zusammen mit den Zeugnissen, die die Mentoren ausstellen, und der Bewertung durch den Tutor Grundlage für das sogenannten „Career Entry Profile“. In dieser Dokumentation über die erreichten Standards (z.B. im Bereich Unterrichtsplanung und Vorbereitung, Unterrichtsdurchführung, *Classroom Management*, Bewertung und Benotung von Schülerleistungen, Fachwissen, Herstellung von Unterrichtsmaterialien etc.) ist eine Auflistung der individuellen Stärken (*Strengths*) und Schwächen (*Areas for further development*) der zukünftigen Lehrer/innen enthalten.

Wichtig ist festzuhalten, dass das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis während des gesamten Ausbildungsjahres der oder die Tutor/in ist. Durch die intensive individuelle Betreuung kann die Tutorin einerseits sicherstellen, dass sich „theoriefeindliche“ Studenten während des an der Theorie orientierten Herbstterms nicht allein auf Unterrichtsrezepte und Praxistips stürzen. Durch individuelle Fragestellungen in Hausarbeiten, Lerntagebücher und Tutorensitzungen können diese eher an praktisch verwertbaren Ausbildungsinhalten orientierten Kandidat/innen zu verstärkter theoriegeleiteter Reflexion „gezwungen“ werden. Andererseits ist die Tutorin auch das Bindeglied zwischen Praxis und Theorie während des *Spring terms*, das (fast) ausschließlich im Zeichen der Unterrichtserfahrung steht. Dadurch, dass der Kontakt zwischen Universität und Schule auch während der Unterrichtsmonate nie abreißt, ist die Tutorin in der Lage, den zu erwartenden Praxisschock bei „theorielastigen“ Student/innen besser abzufedern. Denn nicht selten stoßen die sogenannten *Student teachers* während ihres Praxisterms auf Mentoren, die sie mit den Worten begrüßen: „Jetzt vergesst erst einmal alles, was ihr an der Universität gelernt habt! Der Alltag in der Schule folgt nämlich ganz eigenen Gesetzen.“

Anleitung zur Selbstreflexion

Auch hierzulande ist dies ein bekanntes Phänomen. Gewollt oder ungewollt treiben die Mentoren so einen Keil zwischen Theorie und Praxis, und etliche *Student teachers* kämen dieser Aufforderung aufgrund der Abhängigkeiten vom Mentor sicherlich (bereitwillig bis widerwillig) auch nach, wenn es da nicht die Tutoren als Mittler zwischen den beiden Welten Schule und Hochschule gäbe. Drei Instrumente stehen den Tutoren während des *Spring terms* zur Verfügung, um der drohenden Spaltung von Theorie und Praxis zu begegnen: Regelmäßige Schulbesuche, Seminare und Zusammenkünfte an der Universität sowie ein intensiver Dialog mit den Studierenden in Form von wöchentlich kommentierten Reflexionen (*Journals*).

1) Die Schulbesuche sind in mehrfacher Hinsicht Leistungskontrollen. Einerseits gewinnen die Tutoren während ihrer Unterrichtsbesuche einen Eindruck über den Leistungsstand der Studierenden. Die Unterrichtsbesuche mit anschließender ausführlicher Besprechung haben somit durchaus den Charakter von Lehrproben. Andererseits werden gleichzeitig auch die Leistungen der Ausbildungsschulen einer Inspektion unterzogen. Die Tutoren versuchen sicherzustellen, dass die Arbeitsatmosphäre positiv ist und die *Student teachers* nicht einfach als unbezahlte Hilfskräfte missbraucht werden. Die Studierenden sollen während des Praxisterms möglichst viel experimentieren können und sind daher auf die Unterstützung und eine intensive Betreuung von Seiten der Mentoren und Kolleg/innen angewiesen. Die Tutoren versuchen sich daher auch ein Bild darüber zu machen, ob die Ausbildungslehrer den Studenten ausreichend Aufmerksamkeit widmen und sich genügend Zeit nehmen für gemeinsame Unterrichtsplanung und *Team teaching*, Unterrichtsbeobachtungen und anschließende Besprechungen.

2) An einem Nachmittag pro Woche organisieren die Ausbildungsleiter der Schulen für die Lehramtskandidat/innen aller Fächer Seminare, in denen fächerübergreifende Fragen der Lehrerausbildung wie z.B. Schulrecht, Lehrerpflichten, Integration von lernbehinderten Kindern u.a. behandelt werden. Zur Vorbereitung auf diese Treffen führen die Studierenden entweder kleine Forschungsaufgaben im eigenen Unterricht durch, beobachten sich gegenseitig oder lesen Fachartikel. Alternierend finden diese Treffen alle drei Wochen an der Universität mit dem/der Tutor/in statt. Offiziell müssen sich die Student/innen auch auf diese Treffen, in denen fachdidaktische Fragen im Mittelpunkt stehen (z.B. Schülerarbeiten mitbringen, um Bewertungssysteme zu besprechen) vorbereiten. Inoffiziell dienen diese Zusammenkünfte zunächst jedoch dazu, erst einmal ordentlich „Dampf abzulassen“. Die Studierenden machen ihrem Ärger über ungeliebte Schüler und Klassen Luft, beschweren sich über Kolleg/innen, ungerechte Behandlung und zu viel Arbeit und vergleichen Strategien zur Stressbewältigung. Da die

Tutoren für die Studierenden während des gesamten Jahres die Bezugspersonen sind und daher die Rolle einer Vertrauensperson übernehmen, ist hier der Ort, an dem z.B. die „Hitliste mit den peinlichsten Vorfällen im Unterricht“ geführt wird und wo die angehenden Lehrer/innen offen zu ihren Krisen und Zweifeln stehen können. Ein immer wiederkehrender Topos ist an diesen Nachmittagen jedoch auch der im Schulalltag oft als große Diskrepanz erlebte Unterschied zwischen Theorie und Praxis. Das Auseinanderdriften beider Pole zu verhindern und die Studierenden bei Schulbesuchen und in individuellen Gesprächen zu bestärken und dazu zu bringen, die Praxis gerade während der Arbeit im Klassenraum auf ihr theoretisches Wissen zu beziehen, sind die zentralen Aufgaben der Tutoren.

3) Das wohl wichtigste Instrument, um den Dialog zwischen Tutor und Studierenden und damit den Bezug zur Theorie während des Praxisterms nicht abbrechen zu lassen, sind (als eine Besonderheit der Uni Birmingham) die sogenannten „Journals“. Lerntagebücher sind nicht nur ein anerkanntes Forschungsinstrument (vgl. Gabel 1996), sie werden auch in der Lehreraus- und -fortbildung eingesetzt, um die psychologischen, sozialen sowie kulturellen Variablen individueller Lernprozesse bewußt zu machen (vgl. Numrich 1996). Für die Studierenden in Birmingham waren diese wöchentlichen Reflexionen zunächst eine Dokumentation über die eigenen Lernfortschritte, aber auch über subjektiv erlebte Regressionen (z.B. Motivationsverlust) und Krisenberichte. Während Tagebücher normalerweise monologischen Charakter besitzen, können die „Journals“ als schriftliche Dialoge verstanden werden. Ebenso regelmäßig, wie die Studenten ihre Reflexionen einreichen, werden sie von den Tutoren gelesen und ausführlich kommentiert. Auf diese Weise können die Betreuer nicht nur auf individuelle Ängste und Bedürfnisse ihrer „Schützlinge“ eingehen, sondern geben Denkanstöße, Literaturtips und Hilfestellungen und erteilen praktische Ratschläge für den Unterricht und zur Bewältigung von Problemen. Darüber hinaus ist dieser Diskurs für die Tutoren auch eine Möglichkeit, die Studierenden zu ermun-

tern und zu ermutigen, didaktische Abenteuer zu wagen, und selbstverständlich kann so auf sanfte Weise die Theorie immer wieder ins Blickfeld der Praxis gerückt werden.

Konsequenzen für das Praxissemester

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der englischen Lehrerausbildung drängen sich für die Umsetzung des Praxissemesters folgende Fragen auf:

Was ist das Ziel?

Wenn es ausschließlich darum geht, Mittel im Landeshaushalt einzusparen, dann sind die Konsequenzen für die Ausgestaltung des PS ebenso eindeutig wie unverantwortlich: Die Studierenden werden als unbezahlte Hilfslehrer/innen eingesetzt. Sicher ist nicht auszuschließen, dass sie dabei auch „wertvolle“ Praxiserfahrungen sammeln. Ohne die entsprechende Betreuung durch Lehrkräfte an den Schulen und der Universität setzt man damit jedoch aufs Spiel, dass die Lehrbefähigung von motivierten Nachwuchspädagogen ruiniert wird, noch bevor sie richtig ausgebildet ist. Und das kann keiner wollen!

In der aktuellen Diskussion hat die Rede von der Theorie-Praxis-Verzahnung Hochkonjunktur. Doch was ist das Ziel, das hinter der Forderung nach mehr Praxisbezug im Studium steht? Bedeutet es, die Praxisanteile auf Kosten der Theorie zu erhöhen? Bedeutet es die Meisterlehre durch die Hintertür? Bedeutet es, Berührungspunkte zwischen Hochschulen und Studienseminaren abzubauen? Bedeutet es, kleinere Schulforschungsprojekte mit Hilfe von Studenten leichter umsetzen zu können? Die erwünschte engere Verzahnung von Theorie und Praxis wird jedoch nicht dadurch erreicht, dass man einfach die Anteile der unterrichtspraktischen Studien erhöht. Und auch die erwartete „Intensivierung von Lernprozessen“ wird sich sicher nicht automatisch einstellen. Wenn die Forderung nach einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis ernst gemeint sein soll, dann hat diese Forderung in der Konsequenz zunächst eine Intensivierung der Betreuungsleistung von Seiten der Hochschule und Schule zur Folge. Und die bekommt man nicht zum Nulltarif, weil es bedeutet, die Kapazitäten an

weil es bedeutet, die Kapazitäten an Schulen und Hochschulen zu erhöhen.

Im Praxissemester steckt zweifellos viel Potential, auch für Reformen. Das oberste Ziel, das mit seiner Einführung verbunden werden sollte, sehe ich in der Optimierung der Ausbildungsmöglichkeiten für die Studierenden.

Wird das PS ein Schnupperkurs oder soll hier der Ernstfall geprobt werden?

Da die Frage, welche Ziele mit dem PS verfolgt werden sollen, noch nicht abschließend geklärt ist, gibt es zum momentanen Zeitpunkt wenig konkrete Vorstellungen, wie das Praxissemester aussehen soll. Einig ist man sich offenbar darüber, dass der Anteil an eigenen Unterrichtsversuchen möglichst hoch sein sollte. Gleichzeitig ist die Rede von kleineren Forschungsprojekten, Mitarbeit bei der Herstellung von Unterrichtsmaterialien oder der Vorwegnahme der Vorbereitung auf das Referendariat. Sinnvoll erscheint das PS jedoch nur dann, wenn es für die Student/innen zu praktisch verwertbaren Einsichten für ihr weiteres Studium führt. Wenn sie Lücken im Fachwissen feststellen oder Schwächen in der Unterrichtsplanung oder -durchführung. Wenn sie sich selbst in extremen Situationen erlebt haben und Erfahrungen mit Unterricht unter Extrembedingungen gemacht haben. Wenn sie aus dem Praxissemester entlassen werden mit einer Liste von Studienschwerpunkten, die sie als echten Bedarf empfinden und auf die sie sich im Hauptstudium konzentrieren können. Diese Aufgaben wird ein Schnupperkurs nicht leisten können, sondern nur der „geprobte Ernstfall“. Daher sollte man die Chance, die Studierenden während des PS den Unterricht über einen längeren Zeitraum in mehreren Klassen planen und durchführen zu lassen, unbedingt nutzen. Kern des insgesamt 16 bis 20 Wochen dauernden PS könnte eine Phase von einigen (sechs bis acht?) Wochen eigenverantwortlichen Unterrichts sein. Tatsächlich sollte man die Möglichkeit nicht ungenutzt lassen, die Studierenden Bekanntschaft mit der Arbeitswirklichkeit und Arbeitsbelastung ihres zukünftigen Berufes machen zu lassen, wie z.B. Jeuthe (1998:52) argumentiert. Allerdings müsste gewährleistet sein, dass die Nachwuchslehrer/innen in die-

ser Phase intensiv betreut werden, um Krisenerlebnisse konstruktiv zu nutzen und einen möglichen Praxisschock abzufedern. So nützlich von langer Hand vorbereitete, detailliert ausgearbeitete „Bilderbuchstunden“ während des Vorbereitungssemesters und der Einführungsphase des PS sind, mindestens ebenso wertvoll würden für die Student/innen Einsichten über den Umgang mit „viel Unterricht“ sein, weil es bedeutet, individuelle Reaktionen auf extreme Arbeitsbelastung und Stress kennenzulernen. Die Erfahrungen, die Lehramtskandidat/innen machen könnten, wenn sie pro Woche acht bis zehn Stunden eigenverantwortlich planen, durchführen und evaluieren müssten, würden zweifellos eine andere Qualität besitzen, als die durchschnittlich zwei Unterrichtsstunden pro Woche während eines Blockpraktikums oder eines semesterbegleitenden Praktikums (vgl. Amrhein, Nonnenmacher, Scharlau 1998)³. Die Anforderungen während einer solchen Intensivphase führen möglicherweise zu der Einsicht, dass sich Handlungsmuster und persönliche Reaktionsweisen unter extremen Bedingungen durchaus verändern. Die Studierenden würden durch Erfolgserlebnisse in ihrer Studienwahl bestärkt werden, müssten sich mit Misserfolgserlebnissen und Frustrationen aber ebenso auseinandersetzen wie mit der Erkenntnis, dass sie Routinen entwickeln und *Survival Skills*, die ihren eigenen Ansprüchen

an guten Unterricht unter Umständen nicht mehr gerecht werden. Eine solche Kernphase würde den Student/innen mit Blick auf den zukünftigen Beruf und das weitere Studium wertvolle Einsichten eröffnen, da der Schul- und Unterrichtsalltag intensiver und authentischer erlebt werden kann als während eines lockeren Schnupperkurses. Von entscheidender Bedeutung wäre es in dieser Phase jedoch, das Eintauchen in die Praxis durch intensive Betreuung zu begleiten, die reflektiven Kompetenzen der Studenten zu verbessern und Erfolge sowie Misserfolge konstruktiv zu nutzen und für das weitere Studium fruchtbar zu machen. Und nicht zuletzt um zu verhindern, dass die Theorie im „Mülleimer der irrelevanten Studieninhalte“ landet.

Wo liegen die Betreuungskompetenzen?

Auch die Beantwortung der Frage, wer maßgeblich für die Betreuung der Studierenden verantwortlich sein soll, wird von den noch zu konkretisierenden Zielen des PS abhängig sein. Keine Frage ist es jedoch, dass insgesamt ein hohes Maß an Betreuungsleistungen notwendig sein wird, um den Erfolg des PS sicherzustellen: Die einzelnen Klassen- und Fachlehrer/innen werden die unmittelbaren Ansprechpartner/innen während des PS, insbesondere während der Kernphase sein und sollten auf diese Betreuungsarbeit von den neu zu gründenden Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten vorbereitet werden. Gleichzeitig sollte es an den Schulen oder Studienseminaren (fachabhängig?) Mentoren geben, die sich jeweils für eine kleine Gruppe von Studierenden während des PS verantwortlich zeichnen und in begleitenden Veranstaltungen auf allgemeindidaktische und pädagogische Aspekte des Unterrichts und Schulalltags eingehen und in regelmäßigen individuellen Gesprächen die Lernfortschritte mit den einzelnen Student/innen erörtern und neue Lern- bzw. Beobachtungsziele festlegen. Weiterhin erscheint es ratsam, dass den Studierenden in der Einführungsphase und während des PS ein/e Betreuer/in zur Verfügung steht, der oder die als Vertrauensperson jederzeit ansprechbar ist, um Probleme und Krisensituationen besser zu bewältigen und Aspekte zu erörtern, die sie glauben mit den Betreuern an

³ Die Autoren haben in einer Studie die in Hessen üblichen Blockpraktika mit semesterbegleitenden Praktika verglichen, die in Projektform am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt durchgeführt wurden. Dabei kamen sie u.a. zu dem Ergebnis, dass Studierende während eines fünfwöchigen Blockpraktikums etwa ein Zehntel der Zeit, die sie an der Schule sind, mit eigenen Unterrichtsversuchen verbringen. Bei durchschnittlich 104 Stunden Anwesenheit waren es ca. 11,5 Stunden eigener Unterricht, das sind pro Woche im Schnitt etwas mehr als 2 Unterrichtsstunden. Etwas geringer fiel die eigene Unterrichtszeit im Vergleich zur Anwesenheitszeit beim semesterbegleitenden Praktikum aus: Auf 109 Stunden Anwesenheit kamen 11 eigene Unterrichtsversuche. Die Autoren schlussfolgern daher, dass „eine Kritik, die behauptet, in schulpraktischen Studien würde, vorgegeben durch die Praktikumsordnung, das eigene Unterrichten im Vordergrund stehen, durch diese Zahlen nicht bestätigt werden kann“. Siehe O. Amrhein, F. Nonnenmacher, M. Scharlau, Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten, Frankfurt 1998, S. 67

der Schule nicht erörtern zu können. Diese zentrale Aufgabe sollten die Ausbilder an den Universitäten übernehmen und darf nicht den Studienseminaren überlassen werden. Denn die Universitätsmentoren sollten sich der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis verpflichtet fühlen und die Studierenden im engen Dialog nicht nur zur Rückkopplung mit der Theorie aufzufordern, sondern auch ihre kritische Kompetenz zu schulen. Gleichzeitig sollten die Ausbilder der Lehrerbildungszentren im engen Dialog mit den Mentoren und Betreuungslehrern stehen, um auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen und von selbst erstellten Unterrichtsevaluationen und wöchentlichen Reflexionen der Student/innen deren Lernfortschritte zu beobachten und Lernprozesse ggf. zu lenken.

Welche Art und welches Maß an Standardisierung ist sinnvoll?

Schließlich wird mit der Beantwortung der vorangegangenen Fragen nach Funktion und Charakter des PS auch die Frage aufgeworfen werden, ob und inwieweit die Inhalte des PS eine Standardisierung erfahren sollten. Das bedeutet, dass man sich darüber verständigen müsste, welche Leistungen die Studierenden während des PS verbindlich zu erbringen haben. Sollten 60 eigene Unterrichtsversuche Standard sein oder eher 20? Wie viele dieser Unterrichtsstunden sollten selbst evaluiert werden? Sollte mindestens ein Unterrichtsversuch auf Video aufgenommen werden und diese Stunde von der/dem betreffenden Student/in detailliert und selbstkritisch in Form einer Hausarbeit analysiert werden, um auf der Grundlage dieser Analyse individuelle Lernziele für das weitere Studium zu definieren? Soll es zum Standard gehören, dass die Lehramtskandidat/innen ihren eigenen Lernprozess während des PS dokumentieren und kritisch reflektieren? Sollten sie in dieser Zeit eine weitere wissenschaftliche Hausarbeit schreiben, indem sie eine kleine Forschungsarbeit durchführen und dokumentieren, dass sie ihr theoretisches Wissen auf einen Aspekt der Unterrichts- oder Schulpraxis beziehen können? Ebenfalls diskutiert werden müsste, ob und nach welchen Maßstäben die verschiedenen Leistungen der Studierenden beur-

teilt werden sollten und wer die Beurteilung vornimmt. Nicht ratsam ist es, Unterrichtsbesichtigungen zur Grundlage der Bewertung zu machen, weil die Studierenden in dieser Phase des Studiums ihre Lehrfähigkeiten ja gerade erst entwickeln. Ebenso antiquiert erscheint es, Praktikumsberichte in der Art, wie sie für das Blockpraktikum angefertigt werden, zum Beurteilungsmaßstab zu machen (vgl. Jeuthe 1998:52). Für das PS angemessen und im lerntheoretischen Sinne zeitgemäß wäre es vielmehr zu beurteilen, inwieweit die Studierenden ihre eigenen Unterrichtsversuche kritisch evaluieren, über ihren Lernprozess reflektieren und daraus eigene Lernziele ableiten können. Eine solche Dokumentation ihrer kritischen pädagogischen Kompetenz (Unterrichtsevaluationen, Lerntagebücher) könnte ergänzt werden durch eine wissenschaftliche Hausarbeit, in welcher die Student/innen mit theoriegeleitetem Blick einen Aspekt der von ihnen erlebten Unterrichtswirklichkeit bearbeiten und beleuchten. Damit wäre der Theorie-Praxis-Verzahnung weitaus mehr Rechnung getragen, als durch das Abarbeiten eines deskriptiven Praktikumsbericht, der von vielen Studierenden ohnehin nur als schematische Pflichtübung wahrgenommen wird (vgl. Amrhein u.a. 1998:88).

Grundsätzlich ist der Vorteil einer (teilweisen) Standardisierung darin zu sehen, dass festgeschriebene Verbindlichkeiten eine Art „Fahrplancharakter“ hätten. Die Studierenden wüßten, was wann auf sie zukäme und was sie zu leisten hätten. Damit wäre die Gefahr gebannt, dass das PS eine „Wischiwaschi“-Veranstaltung wird und im schlechtesten Fall bei den Studierenden das Gefühl zurückbleibt, sie hätten ein Semester verbummelt. Verbindlichkeiten und feste Erwartungen schränken auf der Soll-Seite der Bilanz jedoch die Möglichkeiten ein, sich spontan auf Projekte einzulassen zu können und das PS individuell zu gestalten. Auch alltagspraktische Argumente sollten in der Diskussion um eine Standardisierung nicht vernachlässigt werden. Wenn die Möglichkeiten des PS voll ausgeschöpft werden sollen, dann müsste es Standard sein, dass sich die Student/innen in dieser Zeit ganz und gar ihrer Ausbildung widmen. Wer für

eine Verzahnung von Theorie und Praxis plädiert und die Lernprozesse im PS intensivieren will, der muss dafür Sorge tragen, dass die Lebensumstände der Betroffenen dies auch zulassen. Tagsüber Schule und am Abend und Wochenende Aufgaben für die Universität erledigen, das ist ein Fulltime-Job, der vermutlich nur Schlafkünstlern Raum für einen Nebenjob lässt. Folglich müsste ernsthaft darüber nachgedacht werden, ob und in welcher Höhe die Studierenden während des PS finanziell unterstützt werden.

Fazit:

Das Praxissemester zum Nulltarif ist keine Reform, sondern Deform

Für die Landesregierung hätte die Einführung des Praxissemesters mit verbindlichen Standards finanzielle Konsequenzen in dreifacher Hinsicht. Um den zusätzlichen Bedarf an Betreuungsleistungen zu decken, müssten 1) Fachlehrern und Mentoren an den Schulen Unterrichtsstunden für die Betreuung von Student/innen gutgeschrieben werden. 2) In den Lehrerbildungszentren der Universitäten müssten zusätzliche Einstellungen vorgenommen werden, um eine professionelle Betreuung der Lehramtskandidat/innen durch Hochschulangestellte sicherzustellen. 3) Die Studierenden müssten eine Art „Mini-Stipendium“ erhalten, um sich auf das PS konzentrieren und die erwarteten Leistungen erbringen zu können.

Nur durch flankierende Maßnahmen im Landeshaushalt kann das Praxissemester tatsächlich zur bildungspolitischen Innovation avancieren und eine Reform der Lehrerbildung initiieren. Das Praxissemester als Spartrick und ohne eine entsprechende Erhöhung der Kapazitäten an den Zentren für Lehrerbildung wird hingegen zu einer „Learning on the Job“-Entwicklung führen, die mit Blick auf die Erfahrungen aus England abzulehnen ist. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche und der daraus resultierenden ständig steigenden Anforderung an zukünftige Lehrer/innen kann die einzig angemessene Forderung nur in einer Verbesserung der Lehrerbildung liegen. Das Praxissemester zum Nulltarif als Reform zu bezeichnen, ist hinge-

gen nichts weiter als Heuchelei und Etikettenschwindel. Denn es stünde zu befürchten, dass dies zu einer Verflachung der Lehrerbildung führt. Damit würde die Deprofessionalisierung einer Berufsgruppe in Kauf genommen, die (als Wissensvermittler, Fachexperten, Pädagogen, Psychologen, Lernberater und Familientherapeuten in einer Person) zweifellos eine gesellschaftliche Schlüsselrolle hat. Den verantwortlichen Personen in den Entscheidungsgremien der Universitäten ist zu raten, sich im vorauseilenden Gehorsam eben nicht auf Rechenspielchen mit Semesterwochenstunden einzulassen, sondern konzeptionell zu argumentieren und mit der Einführung des Praxissemesters die entsprechenden finanziellen und personellen Forderungen zu stellen. Die Professionalisierung der Lehrerbildung ist dringend notwendig. Sie ist aber nicht zu erreichen, indem man sich einem vermeintlichen finanzpolitischen Schicksal widerstandslos fügt und das Praxissemester überstülpen lässt.

Literatur

- Amrhein, O.** / Nonnenmacher, F. / Scharlau, M. (1998), Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich, Frankfurt
- Criblez, L.** (1998), Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44, S. 41-59
- Gabel, P.** (1997), Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit, Tübingen
- Jeuthe, E.** (1998), Thema: Praxissemester in der 1. Phase der Lehrerbildung, in: Pädagogik, Heft 9, S. 52
- Numrich, C.** (1996), On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies, in: TESOL Quarterly, vol. 30, 1, pp. 131-151
- Schulmerich, C.** u. Spreng Panico, A. (1998), Wie wird man richtig richtiger Lehrer? Expertengespräch der GEW Hessen zur Lehrerbildung, in: *L-news*. Zeitschrift für Lehramtsstudierende der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Heft 3, S. 4-6
- Schlömerkemper, J.** (1998), Das Praxissemester - eine Lösung für alle Probleme? in: *L-news*, Heft 5, S. 7/8

Almut Küppers

Institut für England- und Amerikastudien

Referendariat im Ausland - Geht das?

Die Aussichten sind bekanntlich schlecht: Nach dem Ersten Staatsexamen warten Grundschullehrer/innen mitunter einige Jahre auf eine Referendariatsstelle. Eine Garantie auf die anschließende Übernahme in den Schuldienst gibt es nicht. Ähnlich trostlos sieht es mittlerweile im Gymnasialbereich aus. Wer ein gutes erstes Staatsexamen in der Tasche hat, muss unter Umständen längere Wartezeiten in Kauf nehmen. Für die 262 an Sekundarschulen in Hessen zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze haben sich für den Einstellungstermin 1. November 1998 nach Angaben des staatlichen Schulamts in Kassel insgesamt fast 1100 Interessenten beworben. Für Studierende, die ihre Zeit nicht allein mit Abwarten und Teetrinken überbrücken wollen, scheint es (neben Zweitstudium oder Zusatz- bzw. Erweiterungsprüfung) mit dem Referendariat im Ausland eine weitere interessante Alternative zu geben. Im folgenden Beitrag berichtet die Autorin, die ihre Lehrqualifikation für das Fach „Modern Foreign Languages“ in Birmingham in England erworben hat, über ihre Erfahrungen.

Referendariat im Ausland. Geht das überhaupt? Die Antwort lautet: Nein und Ja. Nein, weil es im Ausland de facto keine Möglichkeit gibt, die Lehrbefähigung im Sinne eines deutschen Referendariats zu erwerben, da die Ausbildungssysteme der verschiedenen Länder innerhalb der EU (nach wie vor) nicht kompatibel sind. Ja, weil allerdings sehr wohl die Möglichkeit besteht, sich in einem anderen EU-Land als Lehrer/in ausbilden zu lassen. Denn seit der Unterzeichnung der Maastrichter Verträge werden die Berufsqualifikationen der EU-Staaten wechselseitig anerkannt. Eine zum Beispiel in England erworbene Lehrbefähigung wird von den deutschen Behörden problemlos anerkannt und entspricht der zweiten Phase der deutschen Lehrerausbildung, also dem Referendariat. Allerdings gibt es einen Haken: Wer z.B. ein solches PGCE-Aufbaustudium (Postgraduate Certificate of Education) in England erfolgreich absolviert, erwirbt damit lediglich die Lehrbe-

fähigung für ein Fach. Wer sich jedoch für eine Stelle an einer deutschen Sekundarschule bewerben will, muss mindestens zwei Fächer vorweisen. Um also zusätzlich zur englischen auch die deutsche Lehrbefähigung zu erwerben, ist es notwendig, sich im Rahmen eines sogenannten „Anpassungslehrgangs“ an die deutschen Normen anpassen zu lassen. Ziel und Zweck dieser Anpassungslehrgänge, die in Hessen bislang nur in Frankfurt und Marburg angeboten werden, ist es, Unterrichtspraxis im vernachlässigten zweiten Fach zu erwerben. Darüber hinaus werden in den begleitenden Veranstaltungen der zuständigen Studienseminare die erforderlichen Kenntnisse über das deutsche Schulrecht und öffentliche Schulwesen vermittelt. Am Ende des zwischen 8 und 14 Monate dauernden Lehrgangs werden die Noten der Lehrproben mit dem Ergebnis des ausländischen Berufsabschlusses in Beziehung gesetzt und mit der Note des ersten Staatsexamens verrechnet. Daraus ergibt sich dann die für die Einstellung in den deutschen Schuldienst so wichtige Gesamtnote. Die vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) organisierten Anpassungslehrgänge können also als eine Art „Minireferendariat“ für das zweite Fach betrachtet werden, die sich aufgrund der Qualifizierung im Ausland dadurch auszeichnen, dass am Ende dieser Praxisphase kein Zweites Staatsexamen absolviert werden muss.

Postgraduate Certificate of Education (PGCE) in England

Die Lehrbefähigung erwirbt man sich in England und Wales im Rahmen eines Aufbaustudiums. In der Regel führt ein einjähriger PGCE-Kurs zur Unterrichtsberechtigung, dem *Qualified Teacher Status* (QTS), der von der *Teacher Training Agency* (TTA) in Cheltenham verliehen wird. Ab November kann man sich bei dieser nationalen Einrichtung für das PGCE Aufbaustudium bewerben, das an den meisten Hochschulen Anfang September des folgenden Jahres beginnt. Voraussetzung für

die Annahme ist ein abgeschlossenes Studium in dem Fach, das man unterrichten möchte. Über die Annahme entscheiden allerdings die Universitäten nach den üblichen Bewerbungsverfahren und dem Auswahlinterview. Ich hatte mich mit einem Staatsexamen in Englisch und Deutsch für das Fach *Modern Foreign Languages* bzw. Deutsch als Fremdsprache für einen Studienplatz an der *University of Birmingham* beworben. Wer ein erstes Staatsexamen in den Fächern Biologie und Geschichte abgelegt hat, könnte sich also entweder für *History* oder *Science* bewerben, sollte aber unbedingt bedenken, dass überdurchschnittliche Englischkenntnisse notwendig sind, um den Anforderungen des Studiums (Seminare, Hausarbeiten, Unterrichtsevaluationen, Unterrichtssprache) zu genügen. Aus drei Gründen ist ein PGCE-Studium für diejenigen besonders attraktiv, die eine Fremdsprache - speziell Englisch - als Unterrichtsfach studiert haben. Erstens sind *native speaker*-Kompetenzen ohnehin Voraussetzung für das Studium in Deutschland und die Fremdsprache daher keine Hürde, an der das PGCE-Studium scheitern sollte. Zweitens kann während des Auslandsaufenthaltes die Fremdsprachenkompetenz weiter verbessert werden. Und drittens gibt es an den Schulen in England einen großen Bedarf an Fremdsprachenlehrer/innen und etliche Universitäten haben enorme Schwierigkeiten, alle Ausbildungsplätze für ihre PGCE-Kurse in den modernen Fremdsprachen zu besetzen. Besonders gesucht sind zur Zeit Lehramtsstudierende mit den Fächern Spanisch oder Russisch, aber auch Deutsch als Fremdsprache.⁴

Lehren lernen nach dem Prinzip *Learning-on-the-job*

Der Schwerpunkt des insgesamt 10 Monate oder drei *terms* umfassenden PGCE-Studiums liegt auf der Unterrichtspraxis und kann mit dem Prinzip *Learning-on-the-job* am besten charakterisiert werden. Insgesamt zwei Drittel des gesamten Studiums werden in den Partnerschulen der Universitäten verbracht. Den

Rest der Zeit verbringen die sogenannten *Student Teachers* an den Lehrerausbildungszentren der Unis (meistens *School of Education*).

Die Einführungsphase

Noch vor Beginn des Herbsttrimesters verbringen alle Studierenden zwei Wochen in einer *Primary School* ihrer Wahl, um sich auf der Grundlage von Hospitationen und Unterrichtsversuchen ein Bild über die Situation und den Unterrichtsalltag in den Schulen zu machen, deren Schüler/innen sie später einmal in den Sekundarschulen unterrichten werden. Das eigentliche *Autumn Term* beginnt dann mit einer intensiven Einführungsphase in die Fachdidaktik des Hauptfaches (*Main Subject*). Diese Veranstaltungen stehen neben Vorlesungen und Seminaren zu allgemeinen unterrichtsrelevanten Fragen und grundsätzlichen Aspekten der Pädagogik (*Whole School Issues*) im Vordergrund. Aspekte, die in den *Whole School Issues*-Seminaren behandelt werden, sind u.a. *Equal Opportunities*, *Special Educational Needs*, *Assessment*, *Classroom Management* oder *Pastoral Care*. Neben diesen Pflichtveranstaltungen entscheiden sich die Studierenden für ein verbindliches Nebenfach, das entweder eine Einführung in ein zweites Unterrichtsfach wie *Science*, *History*, *Information Technology* oder *Physical Education* sein kann, oder in dem man sich intensiver mit einem Einzelaspekt des Schulalltags beschäftigt wie der Behindertenintegration, Klassenlehreraufgaben und -pflichten oder *Drama as a vehicle of learning*. Alle Veranstaltungen des PGCE-Kurses sind obligatorisch und erfordern ein großes Maß an Arbeits- und Lesebereitschaft. Insgesamt werden neun wissenschaftliche Hausarbeiten geschrieben, von denen einige theoriegeleitete Reflexionen über die beobachtete Praxis und den eigenen Lernprozeß, andere wiederum reine Literaturarbeiten sind und dazu dienen sollen, die aktuellen Diskussionen in den Erziehungswissenschaften und den jeweiligen Fachdidaktiken kritisch zu rezipieren, um in der Auseinandersetzung mit der Theorie individuelle Lehrprinzipien für die eigene Praxis zu entwickeln.

Obwohl das Herbsttrimester „*University-based*“ und der Theorie gewidmet ist, werden

⁴ Vgl. dazu die neuesten Zahlen und deren Analyse von John Carvel: *Teaching languages: Parlez-vous français?*, in: *The Guardian*, July 15, 1998

die Studierenden schon nach den ersten Wochen durch *Micro Teaching* im Seminar und Unterrichtsbeobachtungen und *Team Teaching* an unterschiedlichen Schulen behutsam an die Unterrichtspraxis herangeführt. Am Ende des ersten Trimesters verbringen alle Studierenden einen Monat an der Schule, an der sie das komplette zweite Trimester eigenverantwortlich unterrichten werden. Diese vier Wochen dienen nicht nur dazu, die Schule und Kolleg/innen im *Department* kennenzulernen und möglichst viele Unterrichtserfahrungen zu sammeln, sondern sind vor allem als Vorbereitung auf den "Ernstfall" gedacht: Die *Student Teachers* machen sich in dieser Zeit mit den Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien vertraut und informieren sich über die Situation und Schüler/innen in den Klassen, für die sie das gesamte zweite Trimester lang die Verantwortung übernehmen.

Der Praxisschock

Erfahrungsgemäß ist die "drop-out" Rate unter den Studierenden nach diesen ersten vier Schulwochen, welche die meisten nicht ohne Praxisschock überstehen, am höchsten. Das Frühjahrsterm treibt das Stressbarometer für die, die bis dahin durchgehalten haben, dann häufig noch weiter in die Höhe. An vielen Schulen werden die *Student Teachers* nämlich einfach ins kalte Wasser geworfen. Vom ersten Tag an heißt es vier verschiedene Klassen zu unterrichten, was bedeutet, etwa 12 bis 13 Stunden (in England Zeitstunden) eigenverantwortlich zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Anfangs stehen die jeweiligen Fachlehrer zwar noch zur Verfügung und sind häufig auch im Unterricht anwesend, um mit den Studierenden anschließend die Stunden zu besprechen. Aber nach und nach ziehen sie sich während der Planungsphase und aus dem Unterricht zurück und stehen nur noch zur Verfügung, wenn es Schwierigkeiten gibt oder die Studierenden ihren Rat oder ihre Hilfe benötigen. Von den *Student Teachers* wird erwartet, dass sie an allen Besprechungen, Konferenzen und Elternabenden teilnehmen und sich darüber hinaus aktiv am Schulleben beteiligen. Die Schulen organisieren während des Praxistrimesters Seminare zu allgemeinen

fächerübergreifenden Fragen der Schulpraxis, und alle drei Wochen findet an einem Nachmittag eine praxisbegleitende Veranstaltung mit dem/r Tutor/in an der Uni statt. Die wichtigste Person ist während der Praxiswochen jedoch der oder die Mentor/in an der Schule, denn die Mentoren schreiben am Ende des *Autumn* und *Spring Terms* nicht nur die Zeugnisse, sondern entscheiden (in Absprache mit den Tutoren) über die Lehrbefähigung der Kandidat/innen. Grundlage für die Beurteilung sind mindestens zwei offizielle Lehrproben in Anwesenheit der Tutoren und jeweils mindestens drei Lehrproben in den vier verschiedenen Klassen. Eine Besonderheit des MFL-Departments der Uni Birmingham verschärft den chronischen Schlafmangel der Studierenden während des *Spring Terms* zusätzlich: Um einzelne Lernschritte von Übungsaufgaben genau zu durchdenken und die damit verfolgten Lernziele stets zu hinterfragen, wird von den angehenden Fremdsprachenlehrer/innen erwartet, dass sie ihr Unterrichtsmaterial wie Arbeitsblätter, Flashcards, Folien und Texte selbst herstellen. Damit ist sichergestellt, dass auch nachts und an den Wochenenden keine Langeweile aufkommt.

Die Nachbereitung

Im Vergleich zum *Spring Term* ist das Sommertrimester reine Erholung. An der Uni werden wieder Vorlesungen und Veranstaltungen zu Schul- und Personalvertretungsrecht oder Bewerbungsstrategien besucht, fachdidaktische Aspekte vertieft und Computer- und Internetkenntnisse verbessert. Die Studierenden verschwinden wieder hinter Büchern, um sich - nun vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen - erneut mit Aspekten der Erziehungswissenschaft und Unterrichtstheorien auseinanderzusetzen und ihre im Herbst postulierten eigenen Lehrprinzipien zu hinterfragen und zu modifizieren. Die Tutoren regen durch gezielte Fragestellungen in den Hausarbeiten bei den Studierenden eine eigene Profilbildung an, und durch das Herausarbeiten von individuellen Stärken und Schwächen setzen sich die angehenden Lehrkräfte selbst Ziele für ihr erstes Jahr als NQT (*Newly Qualified Teacher*). Gleichzeitig werden durch *Team Teaching* und Unterrichtsversuche an

unterschiedlichen Schultypen (z.B. *Six Form Colleges* = Oberstufe) die Unterrichtserfahrungen erweitert und in einer letzten Hausarbeit ein kleiner Forschungsbericht über einen speziellen Aspekt des Schulalltags erstellt. Der PGCE-Kurs endet schließlich mit einem dreiwöchigen Blockpraktikum an einer Schule bis dato unbekanntem Typs (z.B. katholische Mädchenschule, Behindertenschule), was durch die dort möglichen individuellen Gestaltungsfreiheiten der weiteren Profilbildung dient.

Fazit: Wer wagt, gewinnt!

Im Vergleich zum herkömmlichen Weg der Berufsqualifizierung über das Referendariat ist das Aufbaustudium in England (plus Anpassungslehrgang) sicherlich keine „billigere Lösung“. Im Gegenteil. Das Jahr in England war nicht nur durch das starke Pfund im wahrsten Sinne des Wortes „teuer“. Es war auch arbeits- und krisenintensiv, bis zum Punkt der totalen Erschöpfung. Aber: Wer ein PGCE-Studium „überlebt“, genießt auf der Insel fast eine Art Heldenstatus. Denn ein PGCE-Abschluss gilt bei Bewerbungen grundsätzlich als Beweis für Belastbarkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer. Auch bei Bewerbungen in der freien Wirtschaft hat man daher mit einem PGCE im Lebenslauf stets gute Karten. Da die Berufsaussichten auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer/innen in England ebenfalls gut sind, kann man davon ausgehen, dass man noch während des Studiums seinen zukünftigen Arbeitsplatz findet. Die Aussichten für Fremdsprachenlehrer/innen sind besonders gut. Das Argument, dass ein PGCE-Abschluss automatisch den Zugang zu einem zweiten Arbeitsmarkt eröffnet, ist bei den derzeitigen Anstellungschancen in Deutschland nicht zu unterschätzen. Das zweite Argument ist zweifellos in den positiven „Nebeneffekten“ zu sehen, die ein längerer Auslandsaufenthalt mit sich bringt. Die Fremdsprachenkompetenz wird verbessert und die Einblicke in die Gesellschaft und Kultur des fremden Landes vertieft. Fremderfahrungen im Sinne des vielzitierten „Interkulturellen Lernens“ und Auseinandersetzungen mit dem eigenen (deutschen) Selbstbild und

der Dialektik von Selbst- und Fremdwahrnehmung scheinen insbesondere im Arbeitskontext Schule unvermeidlich, wodurch Fremdverstehen und Empathiefähigkeiten gefördert werden (sollten). Und schließlich sind als letztes Argument die wertvollen Einsichten in die Lehr- und Lernkultur eines anderen europäischen Landes zu nennen, weil sie die fast schon verinnerlichten Erfahrungen mit dem eigenen Schulsystem in ein neues Verhältnis rücken.

Nicht verschwiegen werden sollten auf der anderen Seite der Bilanz die negativen Aspekte. Da die Lehrerausbildung ein England eine Art Meisterlehre (*Training-on-the-job*) ist, kommt die theoretische Fundierung zu kurz. Viele Aspekte können aufgrund der knapp bemessenen Zeit während der „Uni-Wochen“ nur angerissen werden, und dass die Studierenden die knappe Freizeit mit wissenschaftlicher Lektüre verbringen, ist zu bezweifeln. Die Ausleih-Bestseller der Bibliotheken waren Unterrichtsrezeptologien und „Fundgruben“ mit Unterrichtsideen à la Cornelsen. Gesellschaftspolitische, soziale oder psychologische Aspekte des Lehrberufs tauchten im Curriculum des universitären Begleitstudiums gar nicht erst auf. Ein deutsches Staatsexamen erscheint angesichts dieser theoretischen Defizite daher eine gute Voraussetzung für das PGCE-Studium zu sein. Der größte Haken des PGCE-Studiums ist jedoch nicht die inhaltliche Schwäche, sondern die Finanzierung! Das Referendariat in Deutschland wird vergütet. Der PGCE-Kurs dagegen ist ein Aufbaustudium, für das ca. 800 Pfund Studiengebühren zu zahlen sind (die auf Antrag allerdings erstattet werden). Jobben ist im Herbst- und Sommersemester zwar (beschränkt) möglich, aber ohne Ersparnes oder die Unterstützung der Eltern geht es nicht, weil zu Finanzierung derzeit weder die üblichen Stipendien (DAAD, Erasmus) vorgesehen sind noch EU-Töpfe zur Verfügung stehen. Trotzdem: Wer es sich leisten kann, sollte es wagen. Ein PGCE-Studium lohnt sich!

Almut Küppers

Institut für England- und Amerikastudien

Haben Hochschullehrende Probleme mit L1-Studierenden?

Zur Zeit findet ein „halböffentlicher“ Briefwechsel zwischen den Fachbereichen, die die Lehramtsstudierenden betreuen, statt. Da insbesondere die Studierenden des Grundschullehramts massiv angegriffen werden, geben wir als Betroffene folgende Stellungnahme ab.

Obgleich die Lehrenden des Fachbereichs 18 von einer vorschnellen Diskreditierung absehen wollen, unterstellen sie uns doch im gleichen Atemzug:

- Studierunfähigkeit,
- Ein falsches Selbstverständnis unseres Berufsbildes,
- Verweigerungshaltung gegenüber theoretischer Reflexionsarbeit.

Weiterhin werden im Rahmen dieser Diskussion folgende Kritikpunkte aus dem Fachbereich 16 formuliert:

- Mangelnde Leistungsbereitschaft
- Geringe Fähigkeit zu Abstraktion und Reflexion
- Kaum Erfahrung im Umgang mit Literatur sowie
- Sprachliche Mängel.

Zuallererst stellt sich uns die Frage, warum wir als Betroffene von der Diskussion, die in den Fachbereichen stattfindet, ausgeschlossen werden und nur durch Zufall von dieser erfahren. (???)

Zu dem Vorwurf der Studierunfähigkeit müssen wir anmerken, daß wissenschaftliches Arbeiten vorausgesetzt wird, ohne daß wir ausreichend dazu angeleitet werden. Wir empfanden beispielsweise die "Einführung in die Geographie" für L1-Studierende mit dem Fach Sachunterricht nicht als Einführung, sondern als eine "Selbsteinführung", da die Veranstaltung wesentlich durch Referate der Studienanfänger/innen getragen wurde. Können die grundlegenden Kenntnisse der Geographie in solch einer Form vermittelt werden, um für spätere wissenschaftliche Seminare gerüstet zu sein? Ist es in diesem Zusammenhang dann nicht problematisch, von 'hochschuldidaktischem Umgang mit künftigen Grundschullehrer/innen' zu sprechen?

Wäre nicht eine andere Form der Veranstaltung hochschuldidaktisch sinnvoller?

Desweiteren ist anzumerken, daß Einführungsveranstaltungen für verschiedene Lehramtsstudiengänge von sehr unterschiedlichem Niveau sind. Studierende, die das entsprechende Fach als Hauptfach (L1 Wahlfach alte PO, L2, L5) studieren, erhalten eine sehr viel ausführlichere Einführung (die man auch als solche bezeichnen kann), sitzen dann aber in den darauffolgenden Seminaren wieder mit uns (L1 Sachunterricht) zusammen. Da wundert's doch keinen, daß 'diese Entwicklung auch zur Folge hat, daß Forschung und Lehre *studiengangsspezifisch* zunehmend auseinanderfallen'.

Zum angeblich 'fehlenden Selbstverständnis als angehende Grundschullehrer/innen' möchten wir anmerken, daß es an der Universität Frankfurt sehr selten die Möglichkeit gibt, das individuelle Selbstbild zu ergänzen oder zu überdenken.

Von Seiten der Lehrenden wird oft ein minderwertiges bzw. abwertendes Bild von GrundschullehrerInnen vermittelt. Dies wird unter anderem deutlich in Aussagen wie „Ihr seit ja nur L1er!“ und „L1er raus!“

Welches Selbstverständnis haben Hochschullehrer/innen und ist dieses nicht unmittelbar mit unserem verknüpft?

Es ist in der Tat richtig, daß der Begriff des Theorie/Praxisbezuges oft falsch verstanden wird. Es reicht aber nicht, auf der Ebene des Bemängelns stehenzubleiben, sondern es bedarf auch einer Erarbeitung und Richtigstellung des Begriffs. Wir verlangen nicht die 'Verhandwerklichung der Lehrerausbildung', aber wir erwarten, daß der Lerngegenstand „Schule“ in Seminaren auch zum Thema gemacht wird, damit wir als zukünftige Lehrer/innen unser Berufsfeld nicht aus den Augen verlieren.

Unsere Stellungnahme sollte nicht als Schlagabtausch zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden werden, sondern wir möchten deutlich machen, daß wir mit in die Diskussion einbezogen werden müssen.

Könnte nicht ein "runder Tisch" eingerichtet werden, an dem Lehrende und Studierende

miteinander ins Gespräch kommen. Es gibt sicherlich Probleme, die sich jedoch gleichermaßen auf Studierende sowie Lehrende beziehen.

Während des Studiums haben wir gelernt: Ein/e gute/r Lehrer/in erkennt, daß auch an seiner/ihrer Arbeit etwas nicht in Ordnung

sein kann, wenn seine/ihre Schüler/innen alleamt schlechte Leistungen erbringen.

Helga Sinn und Karen Schönberger

Studentische Vertreterinnen der GemKo aus den Fachbereichen Erziehungswissenschaften und Germanistik

Das falsche Klientel?

AG-LehrerInnenbildung - Antwort auf das Positionspapier des Instituts für Didaktik der Geographie zur Situation von L1-Studierenden.

Seit Mitte Juli dieses Jahres kursiert ein Papier, das unter den Lehramtsstudierenden an Grundschulen für Aufregung und Unmut sorgt. Prof. Dr. J. Hasse, der dieses Papier wohl offensichtlich im Auftrag seines Institutes verfasst hat, macht darin eine Meinung öffentlich, die schon seit geraumer Zeit unter einer nicht geringen Anzahl von mit LehrerInnenbildung befassten Hochschullehrenden eher hinter vorgehaltener Hand geäußert wird. Dass diese Auffassung über L1-Studierende nun den Angehörigen der Fachbereiche zugänglich gemacht wurde, ist zunächst einmal das Positive an diesem Papier. Mit Meinungen, die man kennt, kann man sich auseinandersetzen und dazu Stellung beziehen. Dies wollen wir als AG-LehrerInnenbildung auch gerne tun. Leider hat Herr Prof. Dr. J. Hasse einer Veröffentlichung seines Briefs in der *L-news* nicht zugestimmt, was eine Auseinandersetzung mit allen Beteiligten erschwert. Trotzdem möchten wir seine halböffentliche Kritik am Studierverhalten von L1-Studierenden aufgreifen.

In seinem Brief nimmt Herr Prof. Dr. J. Hasse strukturelle Probleme der gesamten LehrerInnenbildung an der Universität zum Anlass, diese an einer von ihm auserwählten Gruppe festzumachen, indem er ihre Studierfähigkeit in Zweifel zieht. Dass die Integration der LehrerInnenbildung an die Universitäten zu Beginn der siebziger Jahre auf dem Hintergrund der Bildungsnotstandsdiskussion der Jahre zuvor mehr politisch erzwungen als von den Universitäten gewollt wurde, ist ein Fakt, der die LehrerInnenbildung bis zum heutigen Tag als ein ungeliebtes Kind der Universitäten

erscheinen lässt. Eine Integration bzw. Koordination der an der LehrerInnenbildung beteiligten Fachbereiche ist bis heute nicht zustande gekommen, wodurch sich die Lehramtsstudierenden orientierungslos durch das Studium bewegen.

Notwendige Identifikationsmöglichkeiten mit einem Fachbereich ergeben sich nicht, da viele Fachbereiche für die LehrerInnenbildung verantwortlich sind und letztendlich keiner Verantwortung übernimmt (Verantwortungsdiffusion!).

Wenden wir uns den konkreten Bedenken über das Studierverhalten der L1-er zu, die Herr Hasse anführt. Zunächst kann man feststellen, dass es Studierende gibt, für die die geäußerte Kritik zutrifft. Aber gleichermaßen tun sich auch eine Reihe von Fragen auf. Wie verhält es sich mit den Studierenden anderer Lehramtsstudiengänge, oder handelt es sich wirklich nur um ein Phänomen der zukünftigen Grundschullehrerinnen und -lehrer? Schließlich bringen alle die gleichen Eingangsvoraussetzungen mit. Wenn sich diese Differenz dann erst innerhalb der Universität zeigt, muss gefragt werden, wie kommt das?

Zieht die Wahl eines Lehramtes bestimmte Gruppen von Menschen an, die ihre Entscheidung für das Studium aufgrund falscher Voraussetzungen und Vorstellungen bezüglich des angestrebten Praxisfeldes getroffen haben? Was macht die Universität, dass sich diese Haltung gegenüber dem Studium als solches innerhalb weniger Semester verfestigt? Beim Versuch der Beantwortung dieser Fragen wird schnell deutlich, dass die Problematik von zwei Seiten gespeist wird.

Einmal spielt die Geringschätzung des GrundschullehrerInnenberufs im öffentlichen Bewusstsein, wie sie durch kürzere Studienzeiten, der niedrigeren Besoldung und auch den

fehlenden Aufstiegschancen usw. zum Ausdruck gebracht wird, eine nicht unerhebliche Rolle. Vielfach existiert die Meinung, der Beruf der Grundschullehrerin sei ein "gut bezahlter Halbtagsjob", der sich mit der Doppelbelastung von Frauen (Haushalt und Beruf) gut verknüpfen lasse. Sicherlich mit ein Grund, weshalb das Lehramt an Grundschulen von überdurchschnittlich vielen jungen Frauen aus privatistischen, der eigenen Lebensplanung entspringenden Motiven gewählt wird. Hier ist Aufklärungs- und Vermittlungsarbeit auch von Seiten der Universität notwendig, um ein realistisches Berufsbild in die Öffentlichkeit und nicht zuletzt in die Köpfe der Studierenden zu tragen. Auf der anderen Seite ist das Verhältnis der Hochschullehrenden zu den Studierenden des Lehramtes an Grundschulen häufig ambivalent.

Einerseits scheint weitgehend Konsens darüber zu existieren, dass das Lehramt an Grundschulen einer wissenschaftlichen Bildung an der Universität bedarf, andererseits sind die in der Gesellschaft bestehenden Vorurteile gegenüber dem Grundschullehrerberuf - ob bewusst oder unbewusst - wirksam. Fragen in Seminaren zu Semesterbeginn wie "Wer studiert L1?" und Reaktionen "Oh Gott,

wie viel!", oder gar wie in extremen Fällen berichtet "Dann gehen Sie mal bitteschön!" verschärfen die Situation und tragen zur Selbstabwertung der Studierenden bei.

Dies zeigt sich auch im Studienangebot. Veranstaltungen, ob in den Grundwissenschaften oder den Fächern, orientieren sich vielfach am Magister- oder Diplomstudiengang. Einschlägige Angebote, die eindeutig lehramtsbezogen sind, lassen sich nur mit Mühe finden. Nicht zuletzt gilt, dass die Universität für sich in Anspruch nimmt, in das wissenschaftliche Denken und Arbeiten einzuführen. Das kann aber nicht bedeuten, dass die Studierenden mit den Wissenschaften in der Weise konfrontiert werden, dass man das Studienziel kurzerhand zur Voraussetzung erklärt.

Wissenschaftliches Denken und Arbeiten müssen erlernt werden. Dazu bedarf es neben dem persönlichen Engagement der Studierenden auch der entsprechenden Hilfe, Anleitung und Unterstützung durch die Lehrenden und ist somit auch eine Frage der Vermittlung innerhalb eines geeigneten didaktischen Arrangements.

Dr. Henning Unglaube
AG-LehrerInnenbildung

Sportwissenschaften in den Lehramtsstudiengängen

Zu den praktischen Studien- und Prüfungsteilen im Fach Sport L1 Wahlfach/L2/L5

Die Idee zu diesem Artikel kam mir, als ich feststellte, dass immer mehr Studienanfänger vom Fach Sport absolut falsche Vorstellungen haben und somit unnötige Ängste aufbauen. Daher möchte ich versuchen, einige Inhalte des Fachs Sport (L1W/L2/L5) darzulegen, um diesen Ängsten etwas entgegenzuwirken und um viele offene Fragen zu beantworten.

Ich denke, zu Anfang muss folgendes über die vorausgesetzten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Studienbeginn gesagt werden: meine Erfahrung sind bisher, dass man mit Praxis im Breitensport, also mit einer durchschnittlichen Sportlichkeit, auf keine unüberwindbaren Hürden stößt. In dem einen Grundkurs ist

mehr Training erforderlich, in dem anderen wieder weniger.

Studien- und Prüfungsanforderungen

Nun ein paar Auszüge daraus, was Euch bei einem Sportstudium so alles erwartet:

Studierende des Wahlfachs Sport in den Studiengängen L1, L2 und L5 müssen am Anfang des Studiums am Motorischen Propädeutikum und den entsprechenden Abschlußprüfungen teilnehmen. Die Teilnahme ist Voraussetzung für die Zulassung zu den Grundkursen (Sportartenkursen).

Die folgenden acht Grundkurse (Sportartenkurse) sind für alle L1, L2 und L5-Studierende mit Wahlfach Sport obligatorisch:
Schwimmen, Leichtathletik, Geräteturnen, Gymnastik/Tanz, Mannschaftsspiele (Basketball, Fußball, Handball und Volleyball).

Die praktischen Prüfungsanteile im Fach Sport werden studienbegleitend abgelegt. Am Ende jedes Grundkurses wird in einer Abschlußprüfung eine fachpraktische Note erworben.

Die Überprüfung der Fachpraxis in den Grund-, Wahl- und Schwerpunktsportarten besteht aus folgenden benoteten Teilen:

- a) Demonstrationsfähigkeit
- b) Sportspezifische bzw. rhythmische Leistungsfähigkeit
- c) Zur Vermittlung notwendige Kenntnisse/Vermittlerkompetenz (in Form eines Regeltests o.ä.)

Aus dem Anhang der - zur Zeit noch nicht veröffentlichten - Studienordnungen habe ich **einige Aspekte** beispielhaft herausgehoben.

1. Schwimmen:

Überprüfung der Demonstrationsfähigkeit in 3 verschiedenen Wettkampfschwimmarten nach Wahl (Brust-, Rückenkrault-, Krault-, Delphinschwimmen) über jeweils zwei Bahnen mit wettkampfgerechten Starts und Wendungen.

Überprüfung der Leistungsfähigkeit in 100 m -Zeitschwimmen nach Wettkampfbestimmungen in einer der vier Schwimmarten nach Wahl des Studierenden (z.B. Männer, Note 2 – Freistilschwimmen bei einer Zeit von 1:22,1 – 1:24,5; Frauen, Note 2 – Freistilschwimmen bei einer Zeit von 1:36,1 – 1:38,5)

2. Leichtathletik:

Überprüfung der Demonstrationsfähigkeit in folgenden Disziplinen: Weitsprung, Hochsprung, Hürden, Kugelstoß und Ballwurf
Überprüfung der Leistungsfähigkeit: 4-Kampf (100m, Weitsprung oder Hochsprung, Kugelstoß oder Schlagballweitwurf, 3000m-Lauf für Männer und 2000m-Lauf für Frauen)

3. Geräteturnen:

Männer

Überprüfung der Demonstrationsfähigkeit folgender Übungsteile:

Boden: Rad, Sprungrolle

Schaukelringe: Vorschwung und Überschlag rw. gegrätscht in den Stand **entweder**

Barren: Oberarmhang; Kippe in den Stütz **oder** Reck: Hüftaufschwung, Felgunterschwingung

Überprüfung der Leistungsfähigkeit in den Bereichen Boden, Schaukelringe, Pferd, Barren oder Reck

Frauen

Überprüfung der Demonstrationsfähigkeit folgender Übungsteile:

Boden: Rad, Sprungrolle;

Reck: Aus dem Stand, Felgunterschwingung in den Stand

Schwebebalken: Aufhocken, Pferdchensprung

Überprüfung der Leistungsfähigkeit in den Bereichen Kasten, Reck, Schwebebalken und Boden

4. Gymnastik/Tanz

berprüfung der Demonstrationsfähigkeit in Gymnastik (Demonstrationsnote):

Demonstration vorgegebener Pflichtelemente bzw. einer Pflichtkür mit Handgerät, deren Auswahl sich an den Inhalten des Lehrplans orientiert.

Überprüfung der Gestaltungsfähigkeit in Tanz (Leistungsnote):

Präsentation einer Komposition von 1,5-2 Min. in einer Gruppe von 3-5 Personen zu einer selbstgewählten Musik. Die Bewegungsverbindungen sollen im Rhythmus und in der Dynamik Wechsel enthalten (darstellend oder abstrakt).

5. Mannschaftssportarten

Basketball:

Korbleger aus dem Dribbling, Positionswurf, Dribbling mit Hand-, Richtungswechsel und abschließendem Paß; Spiel 5-5

Fußball:

Innenseitstoß als flacher Zielstoß über 5m, Vollspannstoß auf das Tor, Dribbling mit Fußwechsel und anschließendem Paß; Spiel 5-5 bis 7-7

Handball:

Dribbeln und Passen, Stemmwurf nach Zuspiel, einfache Körpertäuschung; Spiel 7-7
Volleyball:

Aufgabe von unten, unteres Zuspiel, oberes Zuspiel; Spiel 6-6

Anteil der Fachpraxis an der Gesamtnote

Für L1, L2 und L5 gilt:

Die Note Fachpraxis wird aus den Ergebnissen folgender vom Prüfling zu bestimmender Sportartenabschlüsse errechnet:

- 2 Noten aus den geprüften Grundsportarten, Gruppe Einzelsportarten (Geräteturnen; Gymnastik/Tanz, Leichtathletik und Schwimmen)
- 2 Noten aus den geprüften Grundsportarten, Gruppe Mannschaftssportarten (Basketball, Fußball, Handball und Volleyball)
- eine Note Wahl- oder Schwerpunktsportart

Zur Notenbildung gewählte Schwerpunktsportarten dürfen nicht als Grundsportarten in die Wertung eingebracht werden.

Die Gesamtnote „Fachpraxis“ wird als arithmetisches Mittel aus 5 Einzelnoten errechnet.

Alles in allem sieht dieser relativ kurze Auszug aus dem Anhang der Studienordnung vielleicht ziemlich erschreckend aus und läßt Euch denken, dass Ihr das nie schaffen werdet; da kann ich Euch jedoch beruhigen. Wie sagt man doch so schön: "Es wird alles nicht so heiß gegessen, wie es gekocht wird!"

Natürlich muss man, um eine gute Note zu erreichen, auch etwas dafür tun, aber ist das denn in anderen Fächern nicht genau so ?!

Fachberatung

Frau Dr. Heide Maraun

Ginnheimer Landstr. 39, Zi 07

Tel.: 069/798-24541

Sprechstunde: Mi 13-14h u.n.V.

Informationsschriften

Theorie- und Praxisankündigungen

(erhältlich an der Pforte im Sekretariat, Zi. 6)

Anhang zu den Studienordnungen

(erhältlich im Sekretariat, Zi. 13)

Yvonne Holzmann

L1 Studierende mit Wahlfach Sport

Belegpflicht für Lehramtsstudierende

Für alle Lehramtsstudierenden gibt es die Belegpflicht. Alle Studierenden der Lehrämter Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium und Sonderschulen (alte und neue Prüfungsordnung) müssen den Nachweis der Semesterwochenstunden über den Belegschein führen. Am Ende des Studiums muß bei der Anmeldung zur Ersten Staatsprüfung für jedes Studiensemester ein Belegschein vorgelegt werden. Entgegen vieler gutgemeinter Tips von einigen Kommilitonen kann ich allen Studierenden nur raten, die Belegscheine regelmäßig jedes Semester sorgfältig auszufüllen. Wenn Sie sich zur Prüfung melden wollen, müssen alle Semesterwochenstunden gemäß der Studienordnungen bzw. Informationsschriften nach Art (oder Thema oder Schwerpunkt oder freiem Studium) und Umfang enthalten sein. Fehlen auch nur 2 SWS, so ist dies ebenso ein Grund, Sie nicht zur Prüfung zuzulassen wie ein fehlender Schein. Dieses Tatsache sollte Sie dazu anhalten, Ih-

ren Studienverlauf regelmäßig zu dokumentieren. Seit dem Wintersemester 1998/99 ist der Belegschein nicht mehr auf der Rückseite des Stammdatenblattes aufgedruckt. Das Studentensekretariat gibt an alle Studierende mit belegpflichtigen Studiengängen Belegscheine aus. Sie können zu den Öffnungszeiten im Studentensekretariat abgeholt werden. Da es sich nicht um ein Originaldokument oder Formular handelt, können Sie ein Blanko-Exemplar für die folgenden Semester kopieren. Service für Internetnutzer/innen: der Belegschein wird als Datei im Word-Format zum "Runterladen" und Selbstaussuchen im Internet auf der Lehramtshomepage (www.rz.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/) unter dem Gliederungspunkt "Lehramtsstudium" zu finden sein.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Kunst und die Aufnahmeprüfung!

- L1 Wahlfach Kunst für das Lehramt an Grundschulen (für die Klassen 1-10)**
L2 Unterrichtsfach Kunst für das Lehramt an Haupt- und Realschulen
L5 Wahlfach Kunst für das Lehramt an Sonderschulen

Bewerberinnen und Bewerber für das Fach Kunst müssen zur Eignungsprüfung eine Mappe mit max. 15 eigenen künstlerischen Arbeiten vorlegen. Wie diese Mappe zusammengestellt werden kann, was obligatorisch und was wahlweise vorgelegt werden soll, dazu und zu allen weiteren Fragen - die Eignungsprüfung betreffend - bietet Frau Menzel-Tettenborn eine ausführliche Beratung an. Nutzen Sie die Chance dieser Beratung im Vorfeld! Sie kann Entscheidungshilfe sein und zu einer angemessenen Vorbereitung auf die Prüfung beitragen.

Hallveig Menzel-Tettenborn

Institut für Kunstpädagogik
 Sophienstr. 1-3; 60487 Frankfurt am Main
 Sprechstunde: Dienstag 12-13 Uhr; Raum: 321
 Tel: 069/798-22452 oder
 Sekretariat: 069/798-23582

L1 Wahlfach Kunst für das Lehramt an Grundschulen (für die Klassen 1-4)

Für alle, die sich für diesen Studiengang interessieren und zur Aufnahmeprüfung eine Mappe mit künstlerischen Arbeiten einreichen müssen, bietet Frau Vogt im Vorfeld Beratung an: Sie können mit Frau Vogt einen Termin vereinbaren und Ihre künstlerischen Arbeiten vorlegen. Frau Vogt berät Sie, wie und wo Sie schwerpunktmäßig weiterarbeiten sollten, wie Sie Ihre Mappe zusammenstellen, etc. Darüber hinaus steht sie Ihnen für weitere Informationen zur Aufnahmeprüfung gerne zur Verfügung.

Barbara Vogt

Institut für Kunstpädagogik
 Sophienstr. 1-3; 60487 Frankfurt
 Sprechstunde:; Do 12-13 Uhr, Raum 117
 Tel.: 069/798-23947 oder Sekretariat -23678

Für alle (zukünftigen) Studierenden des Faches **Kunst (Klassen 1-4) für das Lehramt an Grundschulen** bietet das Institut für Kunstpädagogik folgendes **Schnupper-Angebot im Sommersemester 1999** an:

"Schnupperkurs": Übung zur künstlerischen Praxis in der Grundschule

"Natur und Umwelt in gestalterischen Prozessen"
 Ziel der Übung ist es, eigene praktische Erfahrungen für den Kunstunterricht an Grundschulen zu sammeln - unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Wahrnehmung von Natur und Umwelt. Inhaltliche Entscheidungen, Gestaltungsprozesse und -ergebnisse werden dabei auf ihre Anwendbarkeit im Grundschulunterricht untersucht und diskutiert.

Teilnahmebeschränkung: 25 Teilnehmer/innen
 Scheinerwerb: Teilnahmechein Lehramt Klassen 1-4; Ort der Veranstaltung: Institut für Kunstpädagogik; Zeit: Do 9-12; Raum: 203; Vb.: 8.4.1999
 Anmeldung in der ersten Veranstaltung
 Info: Barbara Vogt (siehe oben)

Diese Übung kann auch ohne die obligatorische Aufnahmeprüfung (Kunsteignungsprüfung) absolviert werden. Dies gilt sowohl für diejenigen, die schon studieren und in anderen Fächern eingeschrieben sind als auch Studienanfänger/innen, die sich bei Studienaufnahme noch nicht an die Eignungsprüfung "herantrauen". Formal sind Sie in ihren anderen (drei) Fächern eingeschrieben und der Schnupperkurs wird dazu parallel belegt. Entscheiden Sie sich, zum Fach Kunst zu wechseln oder dieses Fach als Erweiterungsfach hinzuzunehmen, müssen Sie sich fristgerecht beim Institut für Kunstpädagogik für die Eignungsprüfung bewerben. Wenn Sie die Eignungsprüfung bestanden haben und das Fach Kunst regulär durch das Studentensekretariat in Ihr Stammdatenblatt eingetragen ist, wird die "Schnupperveranstaltung" nachträglich als normaler Studienteil testiert.

Beachten Sie bitte die Bafögregelungen bei einem Fachwechsel und den Bewerbungsschluß für das Fach Kunst zum 1. Juni für das Wintersemester 1999/2000.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

AG Germanistik für die Lehrämter

Na endlich! Es kommt etwas Bewegung in die Institute der Deutschen Sprache und Literatur!

In Zusammenarbeit mit allen studentischen Direktoriumsmitgliedern der Institute sowie der Fachschaft ist es uns (sieben Lehrämterinnen mit dem Fach Deutsch) gelungen, die vormals einwöchige Orientierungsveranstaltung für Germanistik-Erstsemestler umzustrukturieren. Durch die Verlegung auf einen Termin vor Vorlesungsbeginn und die Verkürzung auf zwei Tage konnten die sehr lästigen Überschneidungen für Studienanfänger/innen vermindert werden.

Zu der längst überfälligen Lehramtsstudienordnung Deutsch haben (auch) wir Verbesserungsvorschläge formuliert. Sie befindet sich jetzt auf ihrem langen Weg (siehe *L-news* Nr.1) durch die "universitären und ministerialen Instanzen".

Außerdem läuft gerade das Berufungsverfahren für die wichtige Literaturdidaktik-Professur (Nachfolge Merkelbach). Da eine kompetente engagierte Besetzung gerade für uns Lehramtsstudierende im Fach Deutsch von großer Bedeutung ist, sind zwei von uns stimmberechtigte Mitglieder in der Berufungskommission. Wir wollen mit dafür sorgen, daß die Didaktik, die an der Uni Frankfurt oftmals auf Kosten der Studierenden in den Hintergrund gedrängt wird, "zu ihrem Recht" kommt.

Wie Ihr erkennen könnt, waren wir aktiv! Doch es gibt noch viel zu tun.

Als nächstes haben wir uns vorgenommen, die Veranstaltungen der Fachdidaktik Deutsch zu evaluieren. Unsere Evaluation soll eventuelle Probleme und Defizite in der Fachdidaktik aufzeigen und Grundlage für konstruktive Verbesserungsvorschläge sein. Wer Lust hat, bei der Konzeption und (vor allem) bei der Auswertung des Fragebogens zu helfen, ist herzlich willkommen. Wir können Hilfe gut gebrauchen!

Auch steht die Auswertung der Fragebögen zu den Kommentierten Vorlesungsverzeichnissen an (siehe KVV Seite 5), welche die Grundlage der Entscheidung zur Gliederung künftiger KVV's sein soll.

Wie immer nutzen wir die *L-news* als Möglichkeit, um diejenigen, die sich auch über Mißstände oder Probleme im Deutsch-Lehramtsstudium ärgern, aufzurufen, sich an unserer Arbeit zu beteiligen. Auch wer Verbesserungsvorschläge hat und diese gemeinsam mit anderen umzusetzen will, ist bei uns richtig. (Ähnliches gilt für alle, die gerne Fragebögen auswerten...) – Genauso sollten alle, die Interesse und Lust haben, einfach mal hinter die sogenannten „Fassaden“ zu blicken, unbedingt zu unserem nächsten Treffen kommen: am Montag, den 7. Dezember 1998, um 14 Uhr in der Bibliothek des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur I (Georg Voigt-Straße 12, im Keller).

Rita Bartmann
L3 Deutsch/Biologie

Maja Wechselberger
L3 Deutsch/Sozialkunde

Lernerfahrungen in der Orientierungsveranstaltung

Der Studienanfang ist kein Zuckerschlecken, das weiß jede/r StudentIn aus eigener Erfahrung, und die meisten denken nur ungern an diese Zeit der (Neu)Orientierung zurück, die ja oft noch viele andere Veränderungen im Leben mit sich bringt als „nur“ das Zurechtfinden innerhalb eines neuen Studienganges in einer neuen Bildungsinstitution.

Besonders schwierig gestaltet sich allerdings der Studienbeginn für Studienanfängerinnen eines Lehramtsstudiums. Anders als die meisten anderen Studierenden müssen sich die LehramtsstudentInnen gleich zu Beginn Ihres Studiums in einer Vielzahl von Fachbereichen zurechtfinden, da sie neben dem Studium ihrer Unterrichtsfächer auch noch erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Teilstu-

diengänge absolvieren. Bis zu 8 Fächer studieren die LehramtsstudentInnen parallel, deren Studienordnungen sich ganz erheblich unterscheiden. Nur für wenige der Lehramtsstudiengänge gibt es fertige Stundenpläne, und die Studentinnen müssen sich aus der Flut von Veranstaltungen die für sie passenden Seminare herausfiltern. Dabei wird die als Freiheit gedachte Wahl gerade am Studienanfang meist zur Qual.

Bei diesen lehramtsspezifischen Schwierigkeiten sollen die Tutorien der Zentralen Studienberatung, die im Rahmen der Orientierungswoche für LehramtsstudentInnen stattfinden, eine „Erste Hilfe“ im Informationsdschungel des Studienanfangs bilden. Geleitet von TutorInnen, die alle selbst LehramtsstudentInnen sind oder waren, wird in diesen Veranstaltungen versucht, den StudienanfängerInnen die Orientierung an der Universität und im Studium zu erleichtern, erste soziale Kontakte zu ihren zukünftigen KommilitonInnen zu ermöglichen und über den Unterschied zwischen Lernen in der Schule und an der Universität zu diskutieren. Die Tutorien bestehen durchschnittlich aus 20-30 Studentinnen, einer Gruppengröße, die auch eine Besprechung individueller Fragen und Probleme der Studierenden erlaubt.

Verschiedene Methoden des Lernens haben sich in diesen Orientierungsveranstaltungen aufgrund der Erfahrung der TutorInnen bewährt: Es werden zur Erleichterung des Sozialkontaktes Partnerinterviews, Vorstellungsrunden und Gruppengespräche praktiziert; das Kennenlernen des Universitätsgeländes erfolgt meist im Rahmen eines gemeinsamen Rundganges, bei dem wichtige Gebäude des Kerngebietes besucht und erklärt werden, aber auch durch Rallyes, bei denen die Studentinnen sich ihren Weg durch das Labyrinth des Campus selbst bahnen, Fachbereiche und Institute kennenlernen und sich kommentierte Vorlesungsverzeichnisse holen. Die Erstellung von Stundenplänen findet meistens in Gruppenarbeit statt, wobei Studentinnen gleicher Fächerkombination eine Gruppe formen, um sich gegenseitig bei der Auswahl geeigneter Veranstaltungen zu unterstützen.

Der aus der Sicht der TutorInnen (aber auch StudienanfängerInnen) sicher schwierigste

Teil der Veranstaltung ist der, in dem die Struktur des Studiums vermittelt und das Fundament zur selbständigen Erstellung eines sinnvollen Stundenplanes gelegt werden soll. Begriffe wie „Semesterwochenstunden“ oder „Fachdidaktik“, die Studierenden höherer Semester geläufig sind, bilden dabei oft schon große Stolpersteine. Die freie Wahl der Lehrveranstaltung und die flexible eigenverantwortliche Verteilung dieser auf die zu studierenden Semester ist zu Beginn des Lehramtsstudiums keine leichte Aufgabe, zumal die Studierenden keine identischen Stundenpläne erstellen, die ihnen Vergleiche ermöglichen und sich viele Veranstaltungen zeitlich überschneiden. Groß ist Bedürfnis, sofort „loszulegen“, und „Scheine zu machen“. Die TutorInnen müssen immer wieder die Empfehlung aussprechen, sich am Studienanfang noch nicht zu viel zuzumuten und der Orientierung an der Universität und im Studium den Vorrang zu geben.

Am Ende des zweitägigen Tutoriums haben sich aber die meisten Studentinnen einen Pfad durch das Dickicht des Studiums gebahnt. Mit dieser ersten Orientierung ist der weitere Weg durch das Lehramtsstudium sicher leichter zu bewältigen. Dennoch bleibt auf beiden Seiten - sowohl der TutorInnen als auch der StudentInnen - immer das Gefühl zurück, man hätte wenigstens zwei Wochen miteinander verbringen müssen, um alle Fragen zu klären. Daß sich aber „Uni-know-how“ nicht innerhalb von Tagen aufbaut, sondern sich im Rahmen eines langfristigen, parallel zu dem Erwerb auch inhaltlicher Kenntnisse des Studiums verlaufenden Lernprozesses vollzieht, wissen die TutorInnen aus eigener Erfahrung. „Erfahrung“ ist auch das Stichwort, das zu nennen ist, wenn man nach dem Profit für die TutorInnen fragt, der aus der Leitung eines solchen Tutoriums resultiert: Die Erfahrung, als TutorIn für Studienanfänger zu arbeiten, ist wertvoll, da sie mehrere Aspekte beinhaltet, die auf dem Weg zum Lehrberuf von großer Bedeutung sind:

Die TutorInnen müssen es schaffen, "Perspektive zu wechseln", das heißt, sie müssen ihre eigene Perspektive verlassen und sich in die Perspektive der StudienanfängerInnen begeben können, wenn sie deren (Lern-) Aus-

gangslage angemessen berücksichtigen wollen. Das, was in der Entwicklungspsychologie unter „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ bekannt und eine essentielle Voraussetzung für gelingendes Unterrichten ist, kommt hier voll zum Tragen. Das Sich-Hineinversetzen in die StudienanfängerInnen und ihre Situation ist eine gute Übung zur Perspektivenübernahme, die nicht immer leicht fällt, aber in Anbetracht dessen, daß ja alle TutorInnen sich einmal selbst in dieser Situation befanden, zu bewältigen ist.

Auch Empathie, also das (eher emotionale) „Sich in andere reindenken oder einfühlen“, ist dabei ein wichtiger Aspekt, der durch die Fähigkeit, die eigene Perspektive zu verlassen und die der zu Unterrichtenden - in diesem Fall der Studienanfängerinnen - einzunehmen, bedingt ist. Gerade in Orientierungsveranstaltungen ist empathisches Verhalten (also z.B. zu erkennen geben, daß man die Orientierungslosigkeit und Verwirrung am Studienanfang gut nachvollziehen kann und aus eigener Erfahrung kennt) äußerst wichtig, da es Ängste mindert und eine Atmosphäre produziert, die den StudentInnen das Fragenstellen erleichtert.

Die Tätigkeit als TutorIn bietet außerdem die Möglichkeit, erste konkrete Unterrichtserfahrungen zu sammeln und bestimmte Unterrichtsmethoden einmal selbst auszuprobieren. Die Erfahrung, daß sich eine bestimmte Unterrichtsmethode als geeigneter als eine andere für ein bestimmtes Lernziel entpuppt, ist für die Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz konstitutiv.

Nicht zuletzt regt die Arbeit als TutorIn auch die eigene Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrerbildung an. Sich mit der Struktur der eigenen Ausbildung bzw. der zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zu befassen, sollte auch Bestandteil eines kritischen Studiums sein. Ist die Struktur der Lehramtsstudiengänge sinnvoll angelegt? Welchen Einfluß hat der organisatorisch relativ hohe Aufwand auf die Ausdauer und Motivation der Studierenden? Welche Motive haben StudienanfängerInnen für die Wahl des Lehramtsstudiums? Welche Erwartungen haben sie an ihre Ausbildung und inwiefern werden diese Erwartungen erfüllt?

Die Summe aus eigener Unterrichtstätigkeit, Auseinandersetzung mit der Struktur des Lehramtsstudiums und der Reflexion der Motive für das Studium macht die Leitung eines „Anfänger“Tutoriums für Studierende höherer Semester zu einer wertvollen Erfahrung, die außerdem auch noch eine Menge Spaß bringt.



Barbro Walker

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften und Schulpädagogik

Lehramtsorientierungswoche im Sommersemester 1999

Auch zum Sommersemester 1999 soll es wieder die Orientierungswoche für Erstsemester geben. Da der Vorlesungsbeginn am 6.4.1999 wegen der Osterfeiertage diesmal eher ungünstig liegt, wird die Orientierungswoche vom 29.3. - 1.4.1999 stattfinden. Insbesondere der "Infomarkt der Studienfachberater/innen" am Mittwoch, dem 31.3.1999 wird wie im letzten Sommer den niedrigeren Studienanfänger/innenzahlen angepaßt. Im Hinblick auf die guten Erfahrungen der Studienanfänger/innen (und der

Tutor/innen), bitte ich die Fachbereiche schon jetzt ihre um aktive Teilnahme. Die schriftlichen Anfragen um Mitarbeit erhalten Sie wie gewohnt von der Geschäftsstelle der GemKo.

Studierende, die die Gruppenorientierungen der ZSB als Tutor/innen leiten möchten, können sich im Laufe des Wintersemesters bei der Zentralen Studienberatung bewerben.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Examensfeier für Lehramtsstudierende

Wir haben es uns fest vorgenommen: ab dem Sommersemester 1999 sollen alle Lehramtsstudierenden ihre Zeugnisse im Rahmen einer Examensfeier in der Aula der Universität erhalten. Dies wird keine Zwangsveranstaltung werden, denn niemand wird zum "Mitfeiern" verpflichtet. Wer sein Zeugnis - auf dem bisher üblichen Weg - persönlich im Wissenschaftlichen Prüfungsamt abholen oder per Post zugeschickt haben will, kann dies nach wie vor tun. Wir wollen aber denjenigen, die dem Lebensabschnitt Studium und den Mühen und Freuden des Studiums an der Johann Wolfgang Goethe-Universität einen würdigen Abschluß verleihen wollen, einen entsprechenden Rahmen anbieten. Im Ganzen betrachtet, kann eine regelmäßig stattfindende Examensfeier (neben anderen Elementen wie der Lehramtsorientierungswoche, den *L-news*, dem L-Netz, der GemKo, der Lehramtshomepage im Internet usw.) ein Stück dazu beitragen, daß die Lehramtsstudierenden "näher zusammenrücken" und daß sich der Lehramtsbereich an unserer Universität selbst aufwertet.

Die erste Examensfeier soll im **Juni 1999** in der Woche nach dem 14.6.1999 stattfinden.

Was brauchen wir für eine Examensfeier?

- Die Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt,
- viele Studierende, die daran teilnehmen wollen,
- Hochschullehrer/innen,
- einen geeigneten Raum,
- musikalische Darbietungen,
- Redebeiträge,
- die Möglichkeit, im Anschluß an die Zeugnisübergabe auf das Examen anzustoßen,
- Studierende, die bei der Vorbereitung und Durchführung helfen.

Frau Lassak vom **Wissenschaftlichen Prüfungsamt** hat die Bereitschaft erklärt, für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen sowie Sonderschulen die Zeugnisübergabe im Rahmen einer Feier

stattfinden zu lassen. Mit dem/der Nachfolger/in von Herrn Schalles muß dies noch für das Lehramt an Gymnasien abgesprochen werden. Wie viele **Absolventen/innen** an der Feier teilnehmen wollen, ist zur Zeit nicht zu ermitteln. Wir gehen davon aus, daß ein großer Teil der ca. 400-600 Absolventen/innen Interesse hat. Ob die **Hochschullehrer/innen** Zeit und Lust haben an der Feier teilzunehmen bzw. einen kurzen Redebeitrag zu liefern ist ebenfalls noch zu klären. Der am besten geeignete **Raum** in der Universität für solche Anlässe ist die Aula, die auch zur Verfügung steht. Die großen Hörsäle V und VI sind während der Vorlesungszeit belegt. Die **musikalischen Beiträge** müssen die Studierenden selbst beisteuern. Besonders angesprochen sind deshalb Studierende des Faches Musik, damit das Programm durch zwei bis drei musikalische Darbietungen einen feierlichen Rahmen erhält. **Redebeiträge** könnten von einer/einem Student/in aus dem Examensjahrgang, von einem/einer Hochschullehrer/in und ggf. vom Wissenschaftlichen Prüfungsamt (Infos über den Examensjahrgang) gehalten werden. Ob und wo es nach der Zeugnisübergabe etwas zu **Essen** und zu **Trinken** geben wird, muß noch überlegt werden. Vor der Aula bzw. einen Stock tiefer oder im Studenten/innenhaus gäbe es Möglichkeiten. Eine entsprechende Vor- bzw. Anschubfinanzierung muß bedacht werden. Das ganze Vorhaben hängt nicht zuletzt von der Bereitschaft der **Studierenden** ab, diese Feier vorzubereiten und bei der Durchführung zu helfen. Es müssen z.B. Getränke gekauft und ausgeschenkt werden. Jetzt können diejenigen Hilfe anbieten, die sich noch in der Mitte des Studium befinden. So wird dann später deren Examensfeier wiederum von "jüngeren" Studierenden organisiert.

Wer bereit ist, bei der Organisation und Planung dieser ersten Examensfeier mitzuhelfen, soll zu unserem **Treffen am Montag, den 14. Dezember 1998 von 16.00 bis max. 18.00 Uhr in die Infothek der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/ Neue Mensa, 5. OG. Raum 520** kommen.

Wer Ideen zur Gestaltung hat oder bei der Durchführung helfen will, aber zu diesem Termin keine Zeit hat, sollte sich unter:
Tel.: 069/798-23937
Fax: 069798-23983
e-mail: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

bei uns melden. Dies gilt auch für zustimmende oder ablehnende Äußerungen zu unserem Vorhaben.

Rita Bartmann
L3 Biologie/Deutsch

Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

"Getroffener Hund bellt"

In den *L-news* Nr. 5 vom 14. Juli 1998 heißt es auf S. 6 in einem Bericht zum Tag der LehrerInnenbildung: "Als negativ empfundene Erfahrungen ...: mangelnder Praxisbezug bei den Fachdidaktiken (z.B. Englisch)". Hinter dieser Äußerung steht ja mindestens eine konkrete Person: Würde die bitte Kontakt mit mir aufnehmen und mir helfen, meine Seminare zu verbessern?

Tel. 798-23750 (auch Anrufbeantworter),
e-mail: quetz@em.uni-frankfurt.de;
Anmeldung zu Sprechstunden während der Ferien: 798-23571.
Im voraus besten Dank!

Prof. Dr. Jürgen Quetz
Institut für England- und Amerikastudien,
Abt. Didaktik

Neue Studienordnungen

Gemäß der neuen Prüfungsordnung [Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 3. April 1995 (GVBl. I, Nr. 12, 1995, S.233ff.) zuletzt geändert durch VO vom 6.3.1998 (GVBl. I., Nr. 4, 1998, S.59ff.)] sind folgende neue Studienordnungen veröffentlicht:

Lehramt an Grundschulen (L1)

- Allgemeine Didaktik der Grundschule.
- Katholische Religion (1 - 10)
- Mathematik (1 - 10)

Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2)

- Biologie
- Erkunde
- Katholische Religion
- Mathematik
- Geschichte
- Physik
- Russisch
- Chemie

Lehramt an Gymnasien (L3)

- Erkunde
- Informatik
- Katholische Religion

- Mathematik
- Sport
- Russisch
- Chemie

Lehramt an Sonderschulen (L5)

- Biologie
- Erkunde
- Geschichte
- Katholische Religion
- Mathematik
- Physik
- Chemie

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

Kopiervorlagen der Studienordnungen aus dem Staatsanzeiger gibt es in der Infothek der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5.OG.

Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

Das Praktikumsbüro

Pro Jahr absolvieren etwa 1500 Lehramtsstudentinnen und -studenten ein Praktikum. Sie werden von etwa 100 Praktikumsbeauftragten der Universität in Vorbereitungsveranstaltungen auf die Praxisphase vorbereitet und in den Schulen betreut. Praktikumsbeauftragte, kurz PRBs genannt, sind Dozenten der Universität, d. h. Professoren, Pädagogische Mitarbeiter oder Lehrkräfte mit Lehrauftrag der Universität.

Bereits ein Jahr vor Beginn der Praxisphase an den Schulen benennen die PRBs dem Praktikumsbüro Schulaufsichtsbezirke bzw. Schulen, an denen sie eine Praktikumsgruppe betreuen möchten. Verständlicherweise spielen persönliche Lebensumstände dabei eine Rolle. So wohnt z. B. ein Praktikumsbetreuer in Rüsselsheim und möchte ausschließlich Praktikanten an Wiesbadener Schulen betreuen.

Ein anderer Praktikumsbetreuer ist mit halber Stelle Lehrer an einem Frankfurter Gymnasium und benennt als Wunschschulen nur solche, die in unmittelbarer Nähe „seiner“ Schule liegen. Die Reihe der Beispiele ließe sich beliebig verlängern.

Das Einzugsgebiet der in Frankfurt studierenden Lehramtsstudenten reicht etwa von Fulda bis Bad Kreuznach und von Bad Camberg bis Erbach im Odenwald.

Die Wünsche der Studierenden zu Praktikumsort und Praktikumschule sind ähnlich vielseitig wie die der Praktikumsbeauftragten.

Am einfachsten wäre es, wenn sich die Studierenden selbst eine Schule suchen würden und die Betreuung dort durch die Praktikumsbeauftragten der Universität gesichert wäre. Diese Vorgehensweise ist in der Praxis aber leider aus verschiedenen Gründen nicht realisierbar; es muß also ein gemeinsamer Nenner gefunden werden.

Nach der Anmeldezeit beginnt für uns im Praktikumsbüro eine wahre Puzzlearbeit. Die

Verteilung der Praktikantinnen und Praktikanten auf Schulen geschieht stets mit großer Sorgfalt und nicht etwa willkürlich. Neben den bereits erwähnten Wünschen der Praktikumsbetreuer müssen z. B. auch die verschiedenen Schulformen berücksichtigt werden. Von erheblicher Bedeutung ist ebenso die Frage, ob es sich bei dem jeweiligen Studierenden um ein Praktikum mit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt (in der Regel ist dies das 1. Schulpraktikum) oder um ein Praktikum mit fachdidaktischem Schwerpunkt (in der Regel ist dies das 2. Schulpraktikum) handelt, damit ein inhaltlich sinnvolles Arbeiten möglich ist.

Ein wichtiges Kriterium ist außerdem die Bildung von Praktikumsgruppen, in denen die Praktikantinnen und Praktikanten mit möglichst gleichen Lehramtsstudiengängen und Studienschwerpunkten zusammengefaßt sind. Für einen Erfahrungsaustausch über Unterrichtsversuche ist die Bildung kleiner Gruppen an den Schulen ebenso notwendig wie der nicht unerhebliche Faktor „Zeit“.

Dozentinnen und Dozenten haben bei einem fünfwöchigen Praktikum nur ca. 18 Tage zur Verfügung, um ihre Praktikanten an den Schulen zu besuchen. Sie müssen dann bei einer Gruppengröße von 12 - 15 Praktikanten etwa 5 Schulen besuchen.

Eine größere Anzahl von Studierenden an einer Schule wäre natürlich optimal, doch ist dies wegen der unterschiedlichen Gegebenheiten an den Schulen nur vereinzelt möglich. Wir im Praktikumsbüro versuchen anhand der Hessenkarte, des RMV-Fahrplanes und Stadtplänen eine möglichst vertretbare Lösung für alle Beteiligten zu finden. Dabei berücksichtigen wir in erster Linie den Wohnort der Studierenden sowie auch persönliche Lebensumstände (wenn z. B. bereits eigene Kinder zu betreuen sind). Außerdem versuchen wir nach Möglichkeit, dem Wunsch nach Bildung von



Magrit Stief



Dagmar Goetz

Fahrgemeinschaften zur Praktikumschule nachzukommen. Sie sehen also, eine Vielzahl von Aspekten muß von unserer Seite berücksichtigt werden, bevor Sie an einer Schule Ihr Praktikum absolvieren können. Bei den anhaltend hohen Studentenzahlen wird von allen Beteiligten Verständnis für die Zuweisung in eine bestimmte Gruppe erwartet. Sicher werden auch Sie nach Abschluß Ihres Praktikums feststellen können, daß es dem Team des Praktikumsbüros sehr oft gelungen ist, einen großen Teil Ihrer Wünsche zu erfüllen.

Abschließend möchten wir Ihnen noch zu bedenken geben, daß das Ziel des Schulpraktikums nicht darin liegt, möglichst „wohnortnah“ eine Praktikumschule zu finden. Vielmehr soll es ein von den Praktikumsbeauftragten betreutes, mit den Studierenden gemeinsam reflektiertes Praktikum werden. Sie sollen in dieser Zeit Erfahrungen sammeln, die Ihnen Impulse für das weitere Studium geben. Die Möglichkeit, ein Schulpraktikum zu machen, sollten Sie daher nicht als

selbstverständlichen Luxus ansehen, sondern als einen sehr wichtigen Abschnitt in Ihrer Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer.

Einige Dozentinnen und Dozenten bieten themenbezogene Blockpraktika und semesterbegleitende Schulpraktika mit besonderen Themen-
schwerpunkten an.

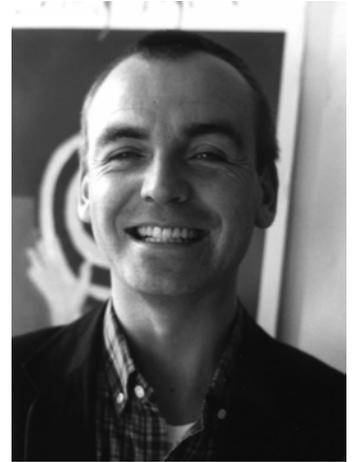
Wählen Sie diese An-

gebote bitte nach dem Inhalt der Veranstaltung und nicht nach organisatorischen Kriterien aus.

Allgemeine Hinweise

Alle Lehramtstudenten/innen müssen sich für das Schulpraktikum im Praktikumsbüro anmelden. In der vorlesungsfreien Zeit sind für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien zwei Blockpraktika, für das Lehramt an Sonderschulen drei Blockpraktika abzuleisten. Praktikumsbeginn ist

i.d.R. Mitte Februar, im Anschluß an das Wintersemester. Die Blockpraktika dauern 5 Wochen (Ausnahme Lehramt an Sonderschulen: 4 Wochen für das 1. und 3. Praktikum). Die Vorbereitungsveranstaltungen finden i.d.R. im Wintersemester, die Auswertungsveranstaltungen im Sommersemester statt. Ein Praktikum kann auch semesterbegleitend durchgeführt werden.



Andreas Hänssig

Die **Anmeldung** erfolgt nur einmal im Jahr im Sommersemester. **Der nächste Anmeldezeitraum ist vom 12. April -**

30. April 1999 jeweils von 9 - 14 Uhr in den Räumen 128/ 129. Wird die Anmeldung nicht fristgemäß vorgenommen, verzögert sich das Studium um ein Jahr. Die gültige Praktikumsordnung wird bei der Anmeldung zum 1. Schulpraktikum ausgegeben.

Praktikum im Ausland - Anrechnungsfragen: Fragen zum Schulpraktikum, zu Auslandspraktika, zu Praktika außerhalb Hessens, zur Tätigkeit als Schulassistent/in können im Rahmen der Sprechstunden beantwortet werden. Nach Terminabsprache kann eine Beratung zu Anrechnungsfragen von Studienleistungen bzw. Tätigkeiten, die vor dem Studium (z.B. Zivildienst/ Soziales Jahr) durchgeführt wurden, erfolgen.

Das Team des Praktikumsbüros wünscht Ihnen, liebe Praktikantinnen und Praktikanten, viel Erfolg für Ihre schulpraktischen Studien und steht Ihnen für Fragen während der Sprechzeiten zur Verfügung:

Senckenberganlage 13-17 (Turm), 1. OG, Räume 128/129

Mo und Di.: 11 - 13 Uhr; Do.: 9 - 11 Uhr

Im Internet finden Sie uns auf der Lehramts-homepage (www.rz.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/) unter Lehramtsstudium.

Andreas Hänssig StR i. H.

Leiter des Praktikumsbüros

GEW-Fachtagung wider den Abgesang auf „Politische Bildung“

FRANKFURT. „Die politische Bildung an Hessens Schulen und Hochschulen ist in den letzten Jahren mehr und mehr zum Stiefkind geworden“, erklärte Gonhild Gerecht, Vorsitzende der GEW Hessen zur Eröffnung der Fachtagung Entpolitisierung des Unterrichts – Entpolitisierung der politischen Bildung an der Universität Frankfurt. Das verdeutlichen sowohl die Stundentafelkürzungen für Sozialkunde und Politik als auch die geringen Einstellungszahlen von Lehrkräften dieser Fachrichtungen. Noch düsterer sieht es im Bereich der Lehrerbildung an der Universität aus. „Von einst 18 Professorenstellen für Politikdidaktik sind Hessen lediglich drei übrig geblieben, von denen tatsächlich nur zwei besetzt sind“, stellte Gonhild Gerecht fest. Auch die Vizepräsidentin der Universität Frankfurt, Prof. Helga Deppe-Wolfinger äußerte sich besorgt über den Stellenabbau im Bereich Fachpädagogik. Mit der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip stehe es, so Helga Deppe-Wolfinger „nicht zum Besten. Diese Fachtagung könnte aber ein Meilenstein sein, um der Politischen Bildung als Fach in der Schule und der Universität wieder mehr Gewicht zu verleihen“.

Dr. Frank Nonnenmacher, Fachbereich Gesellschaftswissenschaft der Universität Frankfurt, der das Einführungsreferat „Politische Bildung in einer Welt der Umbrüche“ hielt, setzte sich mit der Entpolitisierung der Politischen Bildung auseinander. Er vertrat die These, daß die Entpolitisierung des Unterrichts fortgeschritten sei, da im Unterricht häufig nicht mehr die politischen Zusammenhänge, sondern nur noch Daten und Institutionen im Mittelpunkt stehen. So laufe man Gefahr, über die schematische Darstellung von Themen wie Aufbau des Sozialstaats, Gesetzgebung, Staatskunde oder „Wie funktioniert eine Demokratie?“ nur noch



Dr. Frank Nonnenmacher

„verklärende Affirmation“ zu betreiben und den „aufklärerischen Anspruch“ der reinen Wissensvermittlung unterzuordnen. Lediglich im Sportunterricht konnte er positive Ansätze für eine Politisierung des Unterrichts finden. „Hier wurden attraktive Angebote, auch unter dem Aspekt der Geschlechtsspezifität, entwickelt“. Noch schärfer kritisierte er die Lehrerbildung an der Universität. „Diese führt an der Universität ein marginales Dasein, da die Beschäftigung mit Schule und Unterricht den Professoren wenig reputierlich scheint.“ Demzufolge sind dafür geschaffene Professorenstellen oftmals fehlbesetzt, da Lehramtsprofessoren sich anderen Forschungsinhalten zuwenden.

„Gerade auch die Politikdidaktik hat sich nicht als Wissenschaft, sondern nur als Vermittlungslehre etabliert“, so Frank Nonnenmacher. Generell läuft die Lehrerbildung Gefahr, nicht mehr als wissenschaftliche Bildung, sondern als Ausbildung betrachtet zu werden. Diese Bestrebungen werden vor allem an dem geplanten Praxissemester mit dem Anspruch „Das Unterrichten lernen“ deutlich. „Das käme einer Dequalifizierungsmaßnahme gleich und torpediere die wissenschaftliche Bildung“, sagte Frank Nonnenmacher zum Schluß.

Im Anschluß an das Referat wurde in vier Arbeitsgruppen über konzeptionelle Ansätze der Politische Bildung in Schule und Hochschule, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip und Politische Bildung im Kontext der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen diskutiert.

Bis Jahresende wird eine Dokumentation zu dieser Fachtagung „Entpolitisierung des Unterrichts – Entpolitisierung der Politischen Bildung“ bei der GEW Hessen erscheinen.

Presse-Info der GEW Hessen vom 24.9.1998

Faxabruf für schulbezogene Stellenausschreibungen in Hessen

Mit der Einrichtung eines Faxabrufes für die im Amtsblatt veröffentlichten schulbezogenen Stellenausschreibungen bietet das Hessische Kultusministerium allen interessierten Bewerberinnen und Bewerbern die Möglichkeit, einfach und schnell die aktuellen Ausschreibungen mit Ihrem Faxgerät abzurufen.

Unter der **Faxnummer (0611) 368 19-00** ist ein Deckblatt mit allgemeinen Hinweisen erhältlich.

Unter den folgenden Faxnummern können Sie freie Stellen zu den einzelnen Lehrämtern abrufen:

L1	(0611) 368 19-12
L2	(0611) 368 19-13
L3	(0611) 368 19-14
L4	(0611) 368 19-15
L5	(0611) 368 19-16
Sonstige	(0611) 368 19-17

Der Faxabruf wird jeweils am 15. eines Monats aktualisiert.

Die Angaben im Faxabruf erfolgen ohne Gewähr.

Zahlen zu den Lehramtsstudiengängen

Die Zahlen zum Referendariat und dem Arbeitsmarkt lagen zu Redaktionsschluß noch nicht vor. Sie werden in *L-news* Nr. 7 abgedruckt. Wer sich schon vorher informieren will kann dies ab Anfang Dezember am Lehramtsinfoschaukasten vor dem Studentensekretariat tun.

Weitere Zahlen zu den Lehramtsstudiengängen wird es ebenfalls in *L-news* Nr. 7 geben. In dieser Ausgabe mußte aus Platzgründen darauf verzichtet werden.

L-news im alten Format

Eigentlich sollte das Projekt "*L-news*" im "größeren Stil" weiterverfolgt werden, in der Hoffnung, noch mehr Leser/innen und Autor/innen zu gewinnen. Entgegen meiner Ankündigungen wird die *L-news* jedoch weiterhin im DIN A5-Format statt im DIN A4-Format erscheinen. Informationen aus der Hausdruckerei über die Leistungsfähigkeit der Maschinen wurden in letzter Sekunde doch nicht bestätigt. Ungeachtet des Formats ist und bleibt das Anliegen von *L-news*, dem Lehramtsbereich ein Medium des Austauschs zur Förderung der Diskussionskultur zu sein. Vielleicht wäre dies mit einem "größeren" Heft (noch) besser gelungen.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Impressum:

Herausgeber: Zentrale Studienberatung der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Redaktion: Michael Gerhard
Auflage: 2000 Stück

Beiträge, Anfragen, Lob und Kritik an:

Michael Gerhard
 Zentrale Studienberatung,
 Bockenheimer Landstr. 133
 (Sozialzentrum/Neue Mensa), 5. OG, Zi 522
 e-mail: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de
 tel.: 069/798-23937
 fax.: 069/798-23983
 Bei Beiträgen ist eine Diskette erwünscht.

Redaktionsschluß für *L-news* Nr. 7:

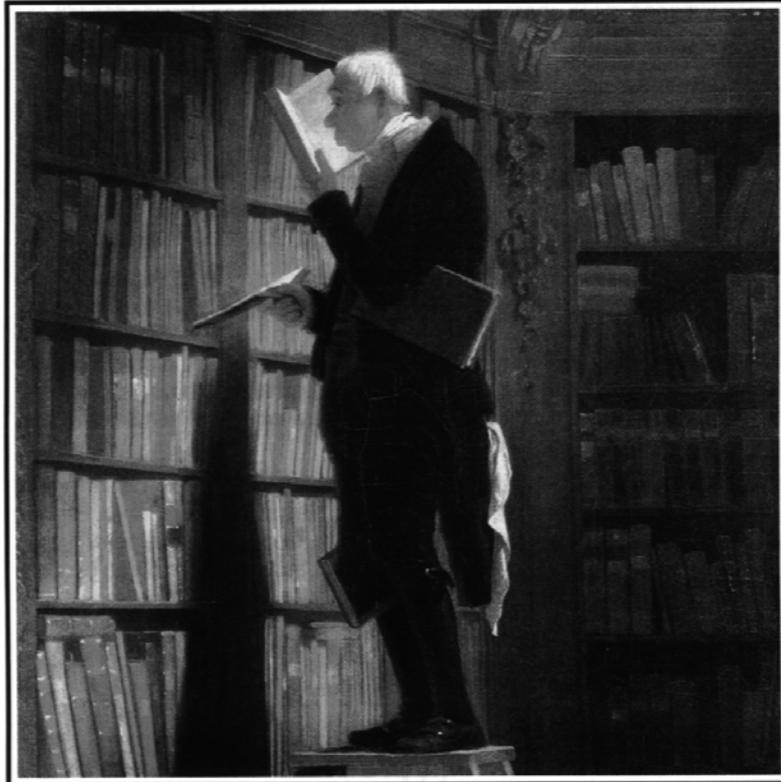
15.1.1999

Ausgabestellen für *L-news*:

1. In der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5. OG
2. Sozialzentrum/Neue Mensa, EG, links neben dem Studentensekretariat,
3. Im Didaktischen Zentrum, Turm, 1. OG, vor Zi. 128
4. Bei der Fachschaft, im Studentenhaus, 1. OG, Raum C 110.

Alle Ausgaben von *L-news* sind im **Internet** auf der Lehramtshomepage abrufbar:
www.rz.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/

LESEGLÜCK



EINE VERGESSENE ERFAHRUNG?

Kommen und besuchen doch auch Sie die

Bibliothek des Didaktischen Zentrums

Turm, 3. Stock, Zi. 301; Öffnungszeiten: Mo - Fr 9.00 - 12.00 und 14.00 -16.00 Uhr

Tauchen auch Sie ein in die unbeschwerte und entspannte Lektüre
längst unauffindbar geglaubter Literatur über

Lehrerbildung
Mediendidaktik
Erwachsenenbildung
Wissenschaftsforschung
Hochschulforschung
Deutsch als Fremdsprache

Finden Sie

Ihr ganz persönliches Leseglück
