Ausgabe 30 | Dezember 2016

ZeLB Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam

Kentron

Journal zur Lehrerbildung



PÄDAGOGISCHE HALTUNG IM FOKUS







INHALT

Editorial 3
Dr. Roswitha Lohwaßer

Schon im Studium von gelingenden Schulen lernen 4
Jannis Andresen und Jakob Erichsen

Wie ein Funke überspringt 11
Laura Zrenner

Lerneffekte unter der Lupe 18
Ariane Faulian

Die Lernreise als Ultima Ratio? 21
Leroy Großmann

Die Lernreise aus Schulperspektive 24
Laura Zrenner

Teamgeist gefragt 29
Cornelia Brückner

Wunschberuf Lehrerin 38
Robin Miska

Gelebte Integration 41
Cornelia Brückner

Souverän Führen im Unterricht 46
Dr. Helga Breuninger, Marina Rottig und Prof. Dr. Wilfried Schley

Was lernen Lehramtsstudierende durch ein videogestütztes Klassenmanagement-Training? 51
Dr. Janine Neuhaus und Mirko Wendland

IMPRESSUM

Kentron - Journal zur Lehrerbildung
ISSN Print: 1867-4720; ISSN Web: 1867-4747

HERAUSGEBER: Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Straße 24-25, 14476 Potsdam, Tel.: 0331/977-2563, Fax: 0331/977-2196, E-Mail: zelb@uni-potsdam.de

REDAKTION: Dr. Roswitha Lohwaßer, Peggy Bothe, Mirko Wendland, Juliane Jaensch

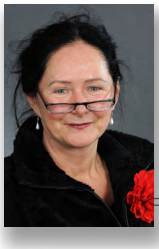
FOTOS/ABBILDUNGEN: Karla Fritze (30/31, 33, 34/35, 36, 40); ZeLB (2 l., 2 m., 4 o., 6/7, 8, 13, 14, 15, 17, 26, 27, 28, 38); Fotolia.com 1 (vektorfusionart), 2 r. (contrastwerkstatt), 11 (rcfotostock), 18/19 (lizmyosotis), 21 (Delux) 22 (dervish 15), 24/25 (adam121), 46 (contrastwerkstatt); Sigmund-Jähn Grundschule (41, 42, 43, 45); Helga-Breuninger-Stiftung (48)

DRUCK: Druck + Satz - Offsetdruck, Gewerbestraße 17, 01983 Großräschen

HOMEPAGE: www.uni-potsdam.de/zelb

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.
Aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet die Redaktion auf eine Genderschreibweise. Die Bezeichnung von Personengruppen bezieht die weibliche Form jeweils mit ein.

EDITORIAL



DR. ROSWITHA LOHWASSER
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

rolo@uni-potsdam.de

Seit zwei Jahren beschäftigt sich das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam besonders intensiv mit den Formaten von Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung. Die Erkenntnis, dass sowohl die Bachelor-Master-Struktur als auch Kapazitätszwänge der Kreativität und dem Engagement Grenzen setzen, ist nicht neu.

Wir stellen drei Projekte des ZeLB vor, die den Fokus auf die pädagogische Haltung der Lehrkraft legen. Diese wurden in Zusammenarbeit mit den Fakultäten, Bereichen und Stiftungen unter dem Blickwinkel der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit hinsichtlich selbstgesteuertem Lernen, Umgang mit Diversität und Konfliktfähigkeit durchgeführt. Das Projekt „Prinzip Lernreise" ermutigt Studierende ihr Lernen selbst zu organisieren und zu gestalten. Sie setzen sich eigene Ziele, verfolgen diese systematisch und beharrlich und prüfen kritisch, wie weit sie sich ihnen genähert haben und das außerhalb von Studien- und Prüfungsordnungen. 30 Studierende begeben sich auf die Suche nach interessanten Schulen, um mithilfe von Positivbeispielen mehr über Lehrerpersönlichkeit, -haltung und Schulentwicklung zu erfahren, indem sie ihre Beobachtungen ausführlich reflektieren. Der Fokus liegt vor allem darin, die eigenen Schulerfahrungen in Frage zu stellen und sich kritisch mit persönlichen Vorstellungen und Erwartungen bezüglich des Lehrerberufs auseinanderzusetzen.

Einen jeden Schüler zu fördern, gehört zum Berufsethos eines Lehrers. Damit verbunden ist das wissenschaftlich basierte Verständnis für die Gestaltung von Lernprozessen in inklusiven Lehr- und Lernkontexten. Mit den Lehrveranstaltungen zur Inklusion, die in den Studienordnungen aller Lehramtsstudiengänge seit dem Wintersemester 2013/14 neu verankert sind, werden die Studierenden darauf vorbereitet die Diversität ihrer Schülergruppen zu erkennen und damit konstruktiv umzugehen.

Eine neue Perspektive von Heterogenität im Studienalltag eröffnet das Refugee Teachers Welcome Programm, in dem geflüchtete Lehrer und Studierende gemeinsam im Seminar „Einführung in die Schulpädagogik" Themen wie Schul- und Unterrichtskultur, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Unterrichtmethoden und Erziehungsstile diskutieren sowie Einblicke in verschiedene Brandenburger Schulen erhalten. Unmittelbar erfahren Studierende, was es heißt mit Diversität von Gruppen im Prozess des Lehrens und Lernens umzugehen. Diese Seminare hinterlassen eine lebendige Anschauung davon, wie Unterricht in der heutigen Schule aussehen kann und welche Anforderungen an eine Lehrperson damit verbunden sind.

In zwischenmenschlichen Beziehungen sind Konflikte unvermeidlich und die Lehrer-Schüler-Beziehung ist da keine Ausnahme. Deshalb gehört der produktive Umgang mit Konflikten zu den Schlüsselkompetenzen des Lehrers. Um in einer Konfliktsituation eine vertrauensvolle und wertschätzende Lehrer-Schüler-Beziehung aufrecht zu erhalten, entscheiden oft Sekunden. In dem Projekt „Souverän Führen" trafen sich Studierende mit Dozenten der Universität und der Leiterin sowie Mitarbeitern der Breuninger-Stiftung, um gerade dieses Verhalten in solchen Situationen mit Hilfe von Videos zu üben. Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen haben nachgewiesen, dass eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend für den Lernerfolg der Schüler ist. Jeder Studierende sollte deshalb während seines Studiums die Möglichkeiten haben, Konfliktfähigkeit als wichtige Persönlichkeitsqualität zu entwickeln.

In dieser Ausgabe von Kentron bekommen Sie Einblicke in drei verschiedene forschungsorientierte und berufsfeldbezogene Veranstaltungstypen, die beispielhaft für vielfältige Ideen und Initiativen von Studierenden, Fachdidaktikern und Bildungswissenschaftlern stehen. Wünschenswert ist die Stärkung und Anerkennung bisheriger bewährter Praxisbezüge und die Verknüpfung mit kreativen neuen Ansätzen. Wichtig scheint in jedem Fall eine kontinuierliche Reflexion. Nun liegt es an uns, gemeinsam Lösungen zu finden.

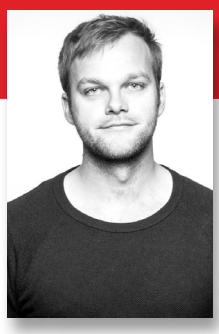


Dr. Roswitha Lohwaßer
Geschäftsführerin ZeLB

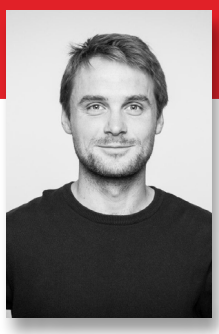


PRINZIP LERNREISE

Schon im Studium von gelingenden Schulen lernen!
- Perspektiven der Gründer -



JANNIS ANDRESEN
Student im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin/
Gründer Initiative Kreidestaub & Prinzip Lernreise



JAKOB ERICHSEN
Student im Master Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin/
Gründer Prinzip Lernreise

VON CHAMPIONS-LEAGUE UND KREISKLASSE

Stellen Sie sich vor, Sie haben einen 12-jährigen Sohn, der gerne Fußball spielt. Sein erklärtes Ziel ist es, ein richtig guter Fußballer zu werden. Er möchte zu den Besten gehören. Vermutlich wird er regelmäßig üben und in einen Fußballverein eintreten. Von seiner Jugendtrainerin oder seinem Jugendtrainer bekommt er eine technische Ausbildung. Die theoretischen und praktischen Kniffe helfen ihm, ein besserer Fußballer zu werden. Und selbstverständlich kennt er auch die besten Fußballer der Welt. Messi und Ronaldo, Kroos und Özil sind Namen, die seine Augen zum Leuchten bringen. An ihnen, an den Besten, orientiert er sein Handeln. Sie prägen seine Vorstellung von Qualität, zeigen auf, was möglich ist, geben seinem Streben und Lernen Orientierung, Ziel und Richtung.

Stellen Sie sich außerdem vor, Sie haben eine 22-jährige Tochter. Sie studiert Lehramt. Ihre Aufgabe wird es später sein, Schule zu gestalten, mit Kindern und Jugendlichen pädagogisch zu interagieren und Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Auch sie möchte natürlich gerne eine richtig gute Lehrerin werden. Sie möchte, dass die Schule, an der sie später arbeitet ein schöner Arbeitsplatz ist, an dem sie und Andere sich wohl fühlen. Ein Ort, an dem gut gelaunte, anspruchsvolle Erwachsene und überwiegend wohlgesonnene junge Menschen in einer professionellen Umgebung an einem Strang ziehen und sich gegenseitig zu Höchstleistungen beflügeln. Sie wünscht sich eine Schule, in der die unterschiedlichsten Kinder gut aufgehoben sind, die Niemanden zurücklässt und trotzdem in der Breite und in der Spitze sehr gute fachliche Leistungen erbringt.

Ihr Problem: So eine Schule hat sie noch nie gesehen. Sie hat keine Vorstellung davon, was möglich ist und wie die außergewöhnlich erfolgreichen Schulen arbeiten. Sie kennt sie nicht, die Messis und Özils im Schule leiten. Wer als Real Madrid für Inklusion gilt oder zur Champions-League des fächerübergreifenden Unterrichts gehört, wurde in der Uni nicht thematisiert. Nur durch Zufall hörte sie in einem Wahlseminar von einer Schule, an der die Integration nicht-deutscher Muttersprachlerinnen und Muttersprachler in Regelklassen besonders gut gelingen soll. Diese Schule gewann dafür sogar einen Deutschen Schulpreis. Wie genau dieser Schule das aber gelingt, verstand sie nicht. Sie hat kein Bild vor Augen. Und was ist überhaupt der Deutsche Schulpreis und nach welchen Kriterien zeichnet dieser Schulen aus?

KEINE VORSTELLUNG DAVON, WAS MÖGLICH IST

Bleiben wir im Bild: Im Regelfall wird diese angehende Lehrerin höchstens die Kreisklasse kennenlernen. So weit so polemisch. Dennoch: Viele theoretische Konzepte aus ihren erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen hat sie tatsächlich nie in Anwendung gesehen. Sie kennt auch keine Schule, an der diese erfolgreich praktiziert werden. In ihren wenigen Unterrichtspraktika sah sie sehr durchschnittliche Schulpraxis. Vieles kam ihr aus der eigenen Schulzeit bekannt vor. Außerdem hatte sie ganz andere Sorgen: Einen geeigneten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern finden, das erste Mal Fachwissen aufbereiten und die ersten Methoden vor einer Gruppe anleiten. Auch wenn diese Praxiserfahrungen für sie motivierend und lehrreich waren: Mit dem Profil, den pädagogischen Konzeptionen und der Wirkweise der Schule beschäftigte sie sich nicht. Einer der Lehrer legte ihr sogar nahe, erst einmal alles zu vergessen, was sie an der Uni gelernt habe. Weil es ihr aber dennoch recht gut gefiel, verbrachte sie auch ihr zweites und drittes Praktikum an der selben Schule. Zum Ende ihres Studiums wird sie dann, unter Berücksichtigung ihrer eigenen Schulzeit, höchstens drei verschiedene Schulen von Innen gesehen haben. So weit so realistisch.
Kurzum, was dem aufstrebenden Fußballer gegeben ist, fehlt der Lehramtsstudentin: Sie hat keine realistische Vorstellung davon, was möglich ist. Ihr fehlt eine breite Perspektive auf unterschiedliche schulische Praktiken, sie hat keinen Bezugsrahmen für Schulqualität. Ihr mangelt es an einer Zielvorstellung und an der Idee einer Richtung, in die es gehen könnte.
Unsere These ist: So ergeht es Vielen im Lehramtsstudium.

EINE REISE ZU GELINGENDEN SCHULEN SELBST ORGANISIEREN

Prinzip Lernreise ist der Versuch, ein neues Veranstaltungsformat zur Lehramtsausbildung hinzuzufügen. Studierende reisen dabei selbstorganisiert in Gruppen für zwei Wochen durch Deutschland und besuchen sechs Schulen, die als besonders gelingende Schulen gelten. Dabei stehen die Fragen danach, was eine ‘gute Schule’ kennzeichnet, wie sie sich entwickelt hat und was wir von ihr lernen können im Zentrum des Projekts. Wir glauben, dass dieses Format auf einige der angedeuteten Herausforderungen eine geeignete Antwort sein kann.

Nach einem kurzen Abriss der Entstehungsgeschichte wollen wir drei nach unserem Dafürhalten wesentliche Stärken des Formats ausführlicher herausstellen:

1. Die Konfrontation mit ganz unterschiedlichen, aber jeweils sehr erfolgreichen Einzelschulen regt dazu an, die eigene Schulbiographie zu reflektieren und eine differenzierte Haltung zum eigenen Berufsfeld zu entwickeln.
2. Die einzelne Schule als Betrachtungsgegenstand in den Fokus zu rücken, sensibilisiert sowohl für Schulentwicklung und Schulgestaltung als wichtige Aufgaben von Lehrkräften, als auch für Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten von Schulen und Kollegien. In der Ausbildung finden diese Themen sonst kaum statt.
3. Die Lernreise stellt ein anspruchsvolles Übungsfeld für Teamarbeit dar. Dadurch, dass die teilnehmenden Studierenden bei der Organisation der Reise viel Verantwortung übernehmen, werden reale Anlässe für Kommunikation und Entscheidungsfindung in Gruppen geschaffen. Der selbstorganisierte Charakter fördert somit ein hohes Maß an Kompetenzentwicklung in diesen Bereichen.

Abschließend wollen wir außerdem das Lernreise-Format im Kontext genereller Herausforderungen der Lehramtsausbildung verorten.

KREIDESTAUB
- IMPULS FÜR STUDENTISCHE VERNETZUNG -

Die Lernreise entstand im Jahr 2013, nachdem eine Gruppe Studierender unter dem Namen Kreidestaub auf Facebook einen Aufruf zur Vernetzung startete. Vorausgegangen war eine Reihe von Enttäuschungen im Lehramtsstudium: Einen Großteil der Studienzeit spielte Schule und LehrerInnensein überhaupt keine Rolle. Man forschte über Problemstellungen aus den Fachwissenschaften und nicht über Schule, Lernen und Bildung, man kratzte erziehungswissenschaftliche Fragen höchstens oberflächlich an und erkannte selten die persönliche Relevanz dieser Inhalte. Theorie und Praxis wurden kaum aufeinander bezogen und wirkten wie getrennte Sphären, die wenig miteinander zu tun hatten. Überzeugungen wie: "In der Praxis ist das aber nicht machbar" waren allgegenwärtig. Die naive Hoffnung, im Lehramtsstudium würde man von den fähigsten Köpfen der Republik erklärt bekommen, wie die besten Schulen arbeiten und unter welchen Bedingungen Lernen gelingt, wurde schnell enttäuscht. Es gab nur unzureichenden Raum für Austausch unter den Studierenden und wenige Gelegenheiten, voneinander zu lernen. In den kurzen Praktika ging es hauptsächlich darum, viel Unterricht anzuschauen und vereinzelt 45-minütige Unterrichtsstunden selbst zu halten. Die Frage, ob eine Unterrichtsstunde eigentlich ein guter Rahmen zum Lernen sei, wurde dabei weder gestellt noch diskutiert. Einige Studierende folgten dem Aufruf zur Vernetzung und trafen sich fortan regelmäßig in Berlin. Nach dem Motto "Was uns im Studium fehlt, organisieren wir uns selbst" lud man sich Referentinnen und Referenten ein, organisierte Fortbildungen und

„Es gab nur unzureichenden Raum für Austausch unter den Studierenden und wenige Gelegenheiten voneinander zu lernen."



„In der Vergangenheit waren bereits über 220 Studierende auf 15 individuellen Reiserouten unterwegs und bei über 60 verschiedenen Schulen zu Gast."

Diskussionsveranstaltungen und nahm sich Zeit für die schmerzlich vermissten Themen und Fragen. Dabei entstand die Idee einer Reise zu gelingenden Schulen, die schließlich im September 2013 erstmals durchgeführt wurde. Im Herbst 2014 ergab sich die Möglichkeit, das zuvor im Privaten erprobte Format für ein Jahr an der Berliner Humboldt-Universität als studentisches Projekt für andere Studierende anzubieten. Aufgrund positiver Rückmeldungen und wohlwollender Unterstützung durch die Universität, konnte die Lernreise auch danach als Veranstaltungsformat weiter bestehen und ausgetestet werden. Heute werden selbstorganisierte Lernreisen zu gelingenden Schulen nach diesem Vorbild auch an der Freien Universität Berlin und der Universität Potsdam regelmäßig durchgeführt. Weitere Standorte stehen in den Startlöchern. Zum Teil erhalten die Studierenden für ihre Teilnahme an einer Lernreise Studienpunkte angerechnet. Aktuell, im November 2016, sind acht aktive Gruppen dabei, sich auf ihre Reise vorzubereiten. In der Vergangenheit waren bereits über 220 Studierende auf 15 individuellen Reiserouten unterwegs und bei über 60 verschiedenen Schulen zu Gast.

Heute versteht sich Kreidestaub als ein Netzwerk, in dem engagierte Studierende (v. a. D. ehemalige Lernreise-Teilnehmende) Gleichgesinnte für die eigenen Themen und Projektideen finden und vereinzelt neue Formate für die Aus- & Fortbildung von Lehrkräften austesten. Neben der Lernreise beschäftigen wir uns beispielsweise mit der Frage, wie man das Potenzial Studierender nutzen kann, um praktizierenden Lehrkräften zusätzliche Freiräume zu ermöglichen, damit diese ihrerseits Lernreisen machen können und Zeit für die Entwicklung der eigenen Schule bekommen (vgl.: Schuladoption, Europa-Universität Flensburg).



GUTE SCHULEN ALS REFLEXIONSANLASS

Die Lernreise ist ein Anlass, sich mit der Vielfalt der deutschsprachigen Schullandschaft auseinanderzusetzen. Für die Reiseroute werden Schulen ausgewählt, deren pädagogische Arbeit entweder ausgezeichnet wurde oder welche außergewöhnliche pädagogische Ansätze praktizieren. Zur Orientierung greifen die Teilnehmenden beispielsweise auf die Netzwerke des Deutschen Schulpreises, des Jakob-Muth-Preises für Inklusion und des reformpädagogisch orientierten Schulnetzwerks Blick über den Zaun zurück. In den Vorbereitungsseminaren wird sich prüfend mit den an die Schulen angelegten Kriterien beschäftigt. Das Format verfolgt dabei nicht das Ziel, die Schulen zu bewerten, bestimmte Schulformen zu favorisieren oder die Frage nach der guten Schule zu beantworten. Vielmehr soll die Unterschiedlichkeit schulischer Praxis sichtbar, die Komplexität der Zusammenhänge erfahrbar und bestehende Bilder von Schule herausgefordert werden. Da Lehramtsstudierende häufig aus ihrer eigenen Schulbiographie heraus eher konventionell ausgerichtete Schulen kennen gelernt haben, kann die Lernreise dazu beitragen, die subjektiven Vorstellungen vom ‘richtigen‘ LehrerInnensein und der ‘guten‘ Schule zuerst zu irritieren, im folgenden zu hinterfragen und ggf. sogar zu transformieren. Welche Formen schulischer Praxis die Studierenden anschließend selbst favorisieren,



bleibt ihnen überlassen. Nur treffen sie diese Entscheidung dann auf einer anderen Grundlage.
Unser Anspruch ist es, dass angehende Lehrkräfte später nicht einfach die Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit reproduzieren (vgl. Hascher 2011, 418), sondern schon im Studium lernen, ihr eigenes professionelles Selbstverständnis und Verhalten begründen zu können. Hierfür brauchen sie eine breitere Grundlage, die sich an Vorbildern orientiert und auf theoretisches Wissen stützt. Zu einem professionellem Selbstverständnis gehört es, eine eigene differenzierte Haltung zu pädagogischen Themen zu entwickeln.
Die Frage nach der ‚guten Schule' wirkt dabei wie eine Art Trojanisches Pferd für eine Auseinandersetzung mit den eigenen Normen, Werten und Vorannahmen. Das 'gut' in seinem normativen Charakter zwingt die Studierenden eine Position zu beziehen, diese in Diskussionen zu verbalisieren, sie auf das Gesehene zu beziehen und damit in einen Prozess einzusteigen, der ihnen helfen kann, eine eigene Haltung zu zentralen Themen ihres späteren Berufslebens zu entwickeln.

SCHULEN WERDEN VOR ORT GESTALTET

Auf der Reise wird deutlich, dass zwar alle besuchten Orte Schule heißen und einer sehr ähnlichen Idee folgen, aber dennoch ganz unterschiedlich sind. Entsprechend muss es also etwas geben, was erst auf der Ebene von Einzelschulen gestaltet werden kann. Und obwohl Schulgestaltung und Schulentwicklung zu wichtigen Aufgaben von Lehrkräften zählen, wird in der Ausbildung selten der Anspruch formuliert, Schule als komplexes Wirkungsgefüge und als pädagogische Handlungseinheit zu verstehen. Wenn wir die einzelne Schule, wie Helmut Fend (2008, 146), als pädagogische Handlungseinheit verstehen, die über Unterricht hinaus pädagogisch wirkt und sich in ihren lokalen Umständen entwickeln muss, dann setzt dies einen inhaltlichen Akzent, der die Aufforderung zur Gestaltung beinhaltet. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich nicht auf die Gestaltung von Unterricht beschränken dürfen, schulweite Verpflichtungen übernehmen müssen und in Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden werden. Die einzelne Schule als Betrachtungsgegenstand in den Fokus zu rücken, sensibilisiert für Aufgabenfelder, Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten einzelner

„Im Idealfall kehren verschiedene Formen der Praxisbegegnung im Laufe des Studiums wieder und bieten somit immer wieder Anlässe, um Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen und weiterführende Fragen zu entwickeln."

Schulen und Kollegien. Die Studierenden erhalten außerdem Einblicke in die unterschiedlichen Schwierigkeiten und Lösungswege und machen dabei die Erfahrung, dass es auch unter gewöhnlichen Bedingungen möglich ist, Außergewöhnliches zu leisten - und zwar überall in Deutschland und nicht nur irgendwo in Finnland oder Kanada.

Was würde es für Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland bedeuten, wenn junge Lehrkräfte nicht einfach nur naiv motiviert und mit großen Idealen in den Job starten, sondern auch mit konkreten Beispielen gelungener Praxis vor Augen? Wenn sie eine realistische, machbare Vision mit der Haltung verbinden, dass sie im Team an jeder Schule positive Entwicklungen anstoßen können? Wenn sie auf ein Repertoire unterschiedlicher Ansatzpunkte für Schulentwicklung vor Ort zurückgreifen können, auf Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an Vorreiterschulen verweisen können und auch gehört haben, wie erfolgreiche Schulen mit Widerständen im Kollegium und mit Rückschlägen umgegangen sind? Wir glauben, die Lernreise kann hier ihren Teil dazu beitragen, dass junge Lehrkräfte Schulentwicklung stärker als ihre Aufgabe begreifen, sich dabei weniger schnell entmutigen lassen und Veränderungsprozesse intelligenter anstoßen.

KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH DEN SELBSTORGANISIERTEN CHARAKTER

Neben den Schulbesuchen und dem, was sich inhaltlich aus ihnen ziehen lässt, lebt das Format von der intensiven Erfahrung, die Reise als Gruppe gemeinsam auf die Beine zu stellen. Die Teilnehmenden fällen wesentliche Entscheidungen im Team und übernehmen an vielen Stellen Verantwortung für die Gruppe und das Gelingen des Projekts. Schon die gemeinsame Planung stellt sie vor verschiedene Herausforderungen: Wer organisiert Unterkünfte und Transportmittel? Auf welchen Reisestandard einigen wir uns? Wie teuer darf die Reise werden? Wie wollen wir uns während der Schulbesuche verhalten? Wie gestalten wir das eigene Lernen (und dessen Dokumentation) unterwegs? Mit welchen Methoden wollen wir zu Entscheidungen kommen? Wie gehen wir mit besonderen Bedürfnissen Einzelner um? Wie halten wir eine Atmosphäre, in der sich 15 fremde Menschen über zwei Wochen wohl fühlen und Konflikte gemeinsam konstruktiv angehen? So schafft die Lernreise Anlässe für Kommunikation und Entscheidungsfindungsprozesse und stellt ein anspruchsvolles Übungsfeld für Teamarbeit dar.

Viele der Ansprüche, die das Format auf zwischenmenschlicher und arbeitsorganisatorischer Ebene an die Studierenden stellt, sind äquivalent zu denen, die sie später im Berufsleben erwarten. Dabei sind die Situationen auf der Lernreise keine pädagogischen Konstruktionen, sondern Situationen, in denen die Teilnehmenden reale Verantwortung übernehmen und echte Entscheidungen treffen müssen. Jede Gruppe wird von erfahrenen Studierenden angeleitet und unterstützt. Diese wägen jeweils ab, in welchen Situationen sie auf die selbstregulativen Kräfte der Gruppe vertrauen oder wann sie intervenieren (beispielsweise, indem sie pädagogische Gruppenmethoden, Strategien zur Konfliktlösung oder intelligente organisatorische Kniffe vorschlagen). Die Studierenden betonen nach den Lernreisen regelmäßig, wie sehr sie von diesem Aspekt der Reise profitiert haben.

Im Idealfall können sich die Studierenden im Lernreise-Projekt mit ihren unterschiedlichen Stärken an verschiedenen Stellen fruchtbar einbringen und dadurch Wertschätzung erfahren. Sie erleben, dass es möglich ist, das eigene Studium zu gestalten, erfahren Selbstwirksamkeit und werden in ihrer Persönlichkeit gestärkt. Die in Hinblick auf Studienfach, Lehramtsprofession und Semesterzugehörigkeit bewusst heterogen zusammengesetzte Reisegruppe lässt das multiprofessionelle Team im Kleinen erleben und schafft viele Anlässe, voneinander zu Lernen.

CHANCEN ANDERER FORMEN DER PRAXISBEGEGNUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM

Wie oben erwähnt zeigt die Forschung zum Lehrberuf, dass viele Lehrkräfte so unterrichten, wie sie es selbst in ihrer Schulzeit erfahren haben. Es gilt also, die persönliche Schulbiographie und ihren Einfluss auf die eigenen Handlungen im Beruf systematisch zu reflektieren. Im Kon-

„Es geht um Schule, um Pädagogik, um Unterricht und darum, eine gute Lehrkraft zu sein. “

text der Lernreise bietet die Beobachtung von unterschiedlichen Schulen, Lehrkräften und Praktiken, in Zusammenhang mit der normativen Frage nach dem Guten, einen ersten Anlass eigene Erfahrungen und unreflektierte Vorstellungen offen zu legen, zu hinterfragen und konstruktiv zu bearbeiten. Wohlgemerkt können diese tiefgreifenden Fragen und Herausforderungen auf der Lernreise nur angerissen werden. Eine systematische Bearbeitung, über den gesamten Zeitraum des Studiums hinweg, wäre Aufgabe der Universitäten. Im Idealfall gelingt es ihnen, dafür zu sorgen, dass ihre Studierenden in einen begleiteten Prozess der kritischen Selbstreflexion eintreten und sich dabei sowohl mit theoretischen Fragen auseinandersetzen, wie auch mit der realen Schulpraxis. Wir möchten betonen, dass es uns im Lernreise-Projekt nicht um die einfache Forderung nach quantitativ mehr Praxiserfahrungen (wie bei der Idee des Praxissemesters) geht. Mehr Praxis per sé schafft nicht automatisch einen Mehrwert. Vielmehr sollte es um bessere und auch um ergänzende, weiter gefasste Formen des Praxisbezugs gehen. Besser, also qualitativ hochwertiger, ist eine Praxiserfahrung für uns dann, wenn sie drei Elemente wirksam verknüpft: Praktisches Tun unter Bedingungen tatsächlicher Verantwortung, kompetent begleitete Reflexion der gemachten Erfahrungen und Rückbindung auf theoretische Konzepte. Dabei geht es keinesfalls nur um Fachdidaktik. Weiter gefasste Formen der Praxisbegegnung (welche über Unterricht hinausgehen und das Wirkungsgefüge Schule und den Gestaltungsspielraum thematisieren) bieten die Chance, dem Studium neue Qualitäten und weitere Perspektiven auf die Praxis hinzuzufügen. Im Idealfall kehren verschiedene Formen der Praxisbegegnung im Laufe des Studiums wieder und bieten somit immer wieder Anlässe, um Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen und weiterführende Fragen zu entwickeln.

DIE LEHRÄMTER UM IHRE GROSSE GEMEINSAME AUFGABE VERSAMMELN

Das Lehramt stellt insofern einen Sonderfall unter den Studiengängen dar, als dass es sich um eine genuin professionsbezogene akademische Ausbildung handelt. Im Gegensatz zu anderen professionsbezogenen Studiengängen (z.B. Jura, Medizin) wirken die Gesamtstrukturen jedoch weniger aufeinander abgestimmt. Vielmehr erwerben die Studierenden ihre Qualifikationen üblicherweise an den verschiedenen Fakultäten der Fachwissenschaften ihrer späteren Unterrichtsfächer. Dort werden sie häufig als Nebenfachstudierende und nicht als Hauptadressaten wahrgenommen. Dieser Umstand geht mit einem sehr hohen Koordinationsaufwand und der Gefahr einer Verantwortungsdiffusion seitens der beteiligten Fakultäten und Fachwissenschaften einher. Die Aufgabe zentraler Koordinationsstellen und Zentren für LehrerInnenbildung ist diese Problemlage als einen Schritt in die richtige Richtung zu bewerten. Dennoch: Viele Lehramtsstudierende empfinden sich noch immer zu häufig als ungeliebte Gäste und zu selten als zugehörig bzw. an der richtigen Stelle für ihre eigentlichen Anliegen.

Auf der Lernreise erleben die Lehramtsstudierenden: Es geht um sie und um ihr Kernthema. Es geht um Schule, um Pädagogik, um Unterricht und darum, eine gute Lehrkraft zu sein. Gleich welcher Fachrichtungen: In diesen Themen liegen die großen gemeinsamen Aufgaben für alle Lehrkräfte. Wir würden uns wünschen, dass diese Botschaft nicht nur auf der Lernreise spürbar wird, sondern sich als roter Faden durch das gesamte Studium zieht. Die Universität muss hierfür Formate finden, in denen die erforderlichen Wissensbestände und Fähigkeiten gefördert und konsequent aufeinander bezogen werden.

Literatur

- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden. S. 146

- Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 418 – 440.

WIE EIN FUNKE ÜBERSPRINGT

Prinzip Lernreise an der Universität Potsdam



PRINZIP LERNREISE

AKB STIFTUNG
Stiftung der Familie Carl-Ernst Büchting

Foto: fotolia.com/rcfotostock



LAURA ZRENNER
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

zrenner@uni-potsdam.de

Seit dem Wintersemester 2015/16 gibt es das Projekt "Prinzip Lernreise" an der Universität Potsdam. Im WiSe 2016/17 geht das Projekt nun mit zwei parallel reisenden Gruppen in die dritte Runde.

Es begann im April 2015 über einem Teller Spaghetti in einer Berliner WG. Mit einer buntgemischten Gruppe von Lehramtsstudierenden verschiedener Universitäten kreiste das Gespräch bald über das Studium. Allgemeine Unzufriedenheit dominierte, bis Tim mit leuchtenden Augen von einem studentischen Projekt zu erzählen begann, an dem er seit kurzem teilnahm. Studierende treffen sich in ihrer Freizeit, bilden sich gemeinsam fort und organisieren eine Reise durch Deutschland, um von gelingenden Schulen zu lernen. Wahnsinn, das braucht die Uni Potsdam auch! Tim stellte den Kontakt zwischen Pierre Lischke und mir her, der gemeinsam mit Jannis Andresen und Jakob Erichsen das Projekt initiiert und bereits an der Humboldt-Universität zu Berlin als Projekttutorium verankert hatte. Nach dem ersten Telefonat war meine Entscheidung gefällt. Der Zufall wollte es, dass ich zu dieser Zeit bereits am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) an der Universität Potsdam als wissenschaftliche Hilfskraft angestellt war, gemeinsam mit meiner Kommilitonin Ariane Faulian. Da wir als Team gut harmonierten, sprach ich sie an, ob sie dieses Projekt mit mir zusammen stemmen wolle und so kam der Stein ins Rollen. Bevor wir es realisieren konnten, steckten wir mittendrin. Zu Semesterbeginn im Oktober 2015 fingen wir an, Werbung für unser Projekt zu machen. Wir standen mit zittrigen Knien vor den großen Einführungsvorlesungen und riefen die Studierenden auf, mit uns auf die Reise zu gehen. Tatsächlich fand sich beim Informationsabend eine Truppe motivierter Lehramtsstudierender verschiedener Fachrichtungen und Semester zusammen. Eine Woche später fand die erste Sitzung mit vierzehn Teilnehmenden statt. Besonders in der Anfangsphase gab es viele Telefonate und Treffen mit Jannis, Jakob und Pierre, um Fragen zur Organisation, Inhalten und Gruppenleitung zu klären. Bald etablierten sich regelmäßige Treffen zwischen den Gruppenleitern der vier Gruppen an den Standorten FU Berlin, HU Berlin und der Universität Potsdam. Ariane und ich waren schließlich bei der Planung unserer ersten Reise selbst noch nicht auf Lernreise gewesen und viele Fragen waren daher noch offen. Wie strukturiere ich die Vorbereitungssitzungen? Worauf achte ich, wenn ich Schulen kontaktiere? Was kann ich als Gruppenleitung tun, wenn es Konflikte innerhalb der Gruppe gibt? Im Rahmen dieser Treffen konnten wir uns austauschen, beraten und inspirieren lassen. Der Weg wurde uns auch auf anderer Ebene geebnet: Wir hatten das große Glück, über die letzten beiden Semester eine Förderung durch die AKB Stiftung zu erhalten. Die Stiftung der Familie Carl-Ernst Büchting mit Sitz in Einbeck, Niedersachsen, engagiert sich neben Kirche, Kultur und Umweltschutz, für Wissenschaft, Bildung und Erziehung (www.akb-stiftung.de). Durch die finanzielle Unterstützung konnten wir neben Materialkosten auch Hospitationsgebühren und anfallende Reise- und Übernachtungskosten für die Teilnehmenden erstatten. An den Berliner Standorten konnten die Reisen bisher durch verschiedene Fundraisingaktivitäten bezuschusst werden, wurden jedoch auch zum Teil durch Eigenbeteiligung gestemmt.

„Bevor wir es realisieren konnten, steckten wir mittendrin."

DAS VORBEREITUNGSSEMINAR AM STANDORT UNI POTSDAM – ABLAUF UND BISHERIGE HIGHLIGHTS

Wir orientierten uns von Anfang an an dem Seminarformat, das an der Humboldt-Universität konzipiert worden war und sich auch weiterhin bewährt. Während des Semesters trafen wir uns als Gruppe im zweiwöchigen Rhythmus zu den vierstündigen Vorbereitungssitzungen. Diese Sitzungen basieren auf drei Säulen:

1. Der inhaltlichen Vorbereitung,
2. Dem Etablieren einer Gemeinschaftskultur und
3. Der organisatorischen Planung der Reise.

Die Vorbereitungssitzungen sollten den Raum bieten, sich der Kernfrage des Projekts anzunähern: Was ist gute


DK
POL
CZ
AUS
FRA
BEL
NL
2013
2012
2012
2011
2012
2015
2015
2018
2018
2015
2015
2015

ZeLB, für uns einen Workshop im Aktiven Zuhören nach Thomas Gordon. Es ging darum, die Meinungen und Gefühle seines Gegenübers zu reflektieren und Problemlösungen zu finden. Das Training war zwar auf das Lösen von Lehrer-Schüler-Konflikten angelegt, aber wir konnten das Kommunikationsmodell im Laufe des Seminars und der Reise vor allem auch bei Konflikten innerhalb der Gruppe anwenden. Der Besuch von Herrn Horst Fehmers bot uns ebenfalls viele neue Diskussionspunkte und Denkanstöße. Herr Fehmers, der 34 Jahre lang die Entwicklung der Heinrich-von-Stephan-Schule in Berlin-Moabit von einer „Chaosschule“ zu einer „Vorzeigeschule“ mitgestaltet hatte, diskutierte mit uns Fragen zur Schulentwicklung und zu Veränderungsprozessen. Als Feedback zu unserem Vorhaben bekräftigte er uns, dass das Projekt Lernreise viele Elemente einer “neuen” Schule und eines besseren Lernens enthalten würde. Als weiteren Gast durften wir bei uns Frau Elke Denzinger begrüßen, ehemalige Lehrerin und Lehrerausbildende, heute als Beraterin tätig. Ich hatte Frau Denzinger bei einem Regionaltreffen der Initiative „Schule im Aufbruch“ an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum kennengelernt und sie für ein Gespräch eingeladen. Mit ihr diskutierten wir spannende Fragen zur Lehrerpersönlichkeit und zur Lehrer-Schüler-Beziehung.

„Dieser Moment bestärkte uns in unserem Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein.“

Die zweite Funktion des Vorbereitungsseminars ist, die vierzehn Teilnehmenden zu einer wertschätzenden und produktiven Gemeinschaft zusammenzuschweißen. Das Entstehen dieser Gruppe aus den sechzehn Einzelpersonen sehen wir als Grundvoraussetzung für das Gelingen des Projekts, das auf die Mitgestaltung und Zusammen-

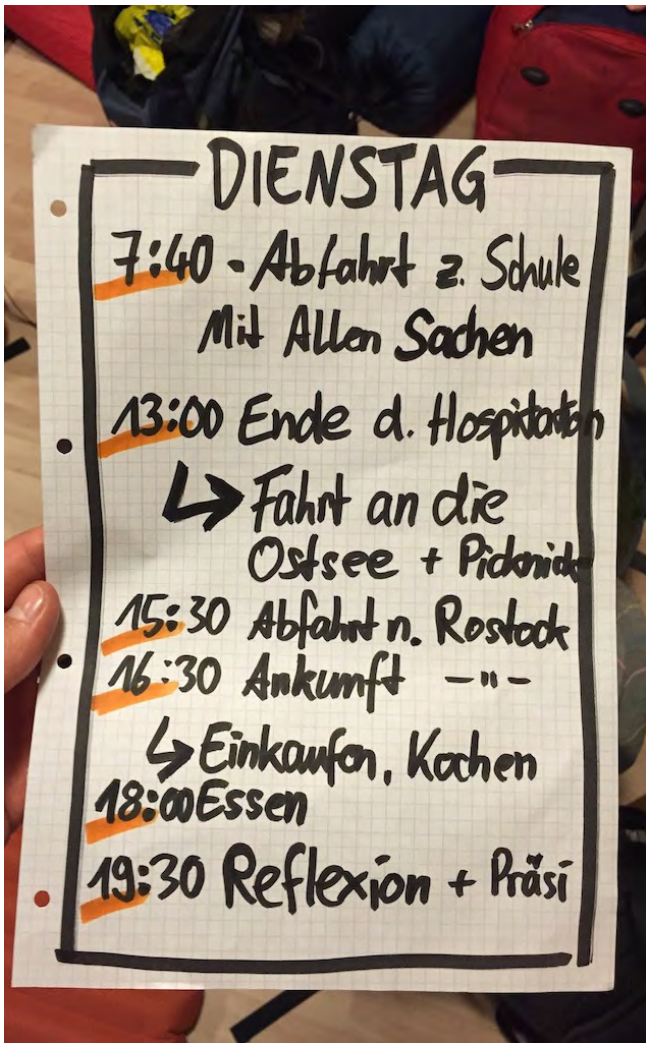


„Alle Teilnehmenden können ihre Stärken und Interessen gewinnbringend einbringen und den Prozess mitgestalten."

arbeit aller Teilnehmenden angewiesen ist. Alle Teilnehmenden können ihre Stärken und Interessen gewinnbringend einbringen und den Prozess mitgestalten. So wird das gemeinsame Erlebnis durch die verschiedenen Vorerfahrungen, Persönlichkeiten und Perspektiven der einzelnen Teilnehmenden geprägt und bereichert. Die Verantwortung für diesen Prozess trägt die Teamleitung, die den Rahmen dafür schafft, dass diese Gruppenprozesse entstehen können. Hier waren Ariane und ich, die wir nur sporadisch Gruppenleitungserfahrungen mitbrachten, auf Unterstützung und Beratung angewiesen. Hier kam auch wieder Tim Fruhmert ins Spiel, der mich mit seinem Augenleuchten überhaupt erst mit dieser Idee angesteckt hatte. Ihn luden wir ein, für uns eine Erlebnispädagogiksitzung zu gestalten. Neben einem neuen Gruppengefühl hatten wir auch ein wirksames Werkzeug für unsere spätere pädagogische Arbeit dazugewonnen.



Die dritte Funktion des Vorbereitungsseminars ist die organisatorische Planung der Lernreise. Diese Aufgabe ist nicht ohne Teamarbeit, einer guten Kommunikationskultur und geeigneten Strukturen zu lösen. Der selbstorganisierte Charakter der Veranstaltung umfasst alle wesentlichen Entscheidungen: Welche Schulen wollen wir erleben? Wie kommen wir von A nach B? Wo übernachten wir? Zu Beginn des Projekts werden verschiedene Verantwortungsbereiche, sogenannte „Hüte" verteilt. Dazu gehören unter anderem die „Travel-Agents", die die Fahrten von A nach B organisieren, das „Medien-Team", das sich um die mediale Dokumentation der Reise kümmert und das "Schulkontaktteam", das mit den Schulen kommuniziert und die Hospitationstermine koordiniert. Während die „Hüte" in der Zeit zwischen den Seminaren mit Unterstützung der Teamleitung und mit Tipps vorheriger Gruppen Wege und Lösungen für ihre Herausforderungen finden, teilen wir im Vorbereitungsseminar Neuigkeiten, Herausforderungen und Erfolge und treffen gemeinsam größere Entscheidungen. Nach der Reise findet ein Nachbereitungswochenende statt, an dem alle aktuellen Lernreisegruppen aus Berlin und Potsdam teilnehmen. Dort teilen und reflektieren wir unsere jeweiligen Erlebnisse und Beobachtungen an den Schulen und erarbeiten gemeinsam übergeordnete Prinzipien, die zum Gelingen der Schulen beitragen. Das Wochenende bietet außerdem eine ausgezeichnete Gelegenheit, sich mit engagierten zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen zu vernetzen.



WOHIN FÜHRTEN DIE LERNREISEN BISHER?



Übersicht aller Lernreisen (Stand: Oktober 2016)

WIE LÄUFT EIN HOSPITATIONSTAG AB?

Sechs Schulen in zwölf Tagen. Pro Woche besuchen wir also drei Schulen und haben jeweils einen Tag Pause, um zu reflektieren und weiterzureisen. Ein straffes Programm, das gut geplant sein will. Generell reisen wir am Vortag der Hospitation am Standort an und bereiten uns abends noch einmal inhaltlich auf die Schule vor, sodass wir eingestimmt sind und am Folgetag gezielte Fragen stellen können. Meist treffen wir uns noch vor Schulbeginn mit der Schulleitung oder einer Vertretung zu einem einführenden Gespräch, bevor wir uns in Kleingruppen aufteilen, um in verschiedenen Lerngruppen zu hospitieren. Nach dem Mittagessen kommen wir dann zusammen und bereiten uns inhaltlich auf das Nachgespräch vor.

Wir teilen erste Eindrücke und einigen uns auf Kernfragen, die uns aufgrund unserer Beobachtungen besonders bewegen. Diese Nachgespräche sind ein wesentlicher Teil der Hospitation und unverzichtbar, um die Beobachtungen und Erlebnisse des Tages zu bewerten und einzuordnen. Je nachdem, wie fit wir als Gruppe sind und wie die Tages- und Reiseplanung aussieht, reflektieren wir am selben oder am Folgetag nach einer Pause gemeinsam die Schule und halten unsere Ergebnisse fest.



Couchgespräch mit der Päd. Leiterin, Frau Dietlind Hentschel, von der Werkstattschule Rostock

EIN PROTOTYPISCHER HOSPITATIONSTAG:

8:00-9:00 Uhr	*Gespräch mit der Schulleitung oder einer Vertretung*
9:00-12.30 Uhr	*Hospitation in Paaren oder Kleingruppen in verschiedenen Lerngruppen*
12.30-13:00 Uhr	*Mittagessen*
13:00-13:30 Uhr	*Interne Vorbereitung auf das Nachgespräch*
13:30-15:00 Uhr	*Nachgespräch mit der Schulleitung oder einer Vertretung*
15:00-16:00 Uhr	*Pause*
16:00-19:00 Uhr	*Methodische Reflexion des Erlebten*

AUSBLICK: WIE SOLL ES WEITERGEHEN?

Unser langfristiges Ziel ist es, dass sich das Format Lernreise in Deutschland verbreitet und es irgendwann selbstverständlich ist, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger an Schulen ihre Praxis auf Positivbeispiele aufbauen, von deren Gelingen sie sich selbst überzeugt haben. Unser kurzfristiges Ziel ist, dass sich das Projekt „Prinzip Lernreise“ an der Universität Potsdam als Ergänzung zum regulären Studienangebot etabliert. Anders als an der HU Berlin, erwerben Teilnehmende an der Universität Potsdam keine Leistungspunkte für ihre Teilnahme, sondern sie erhalten nur eine Teilnahmebescheinigung. Das hat Vor- und Nachteile: Auf der einen Seite haben die Lernreisegruppen somit mehr Freiraum, die Inhalte und Organisation flexibel zu gestalten. Außerdem stellt das Format auf diese Weise einen Anreiz dar, sich unabhängig des Vorlesungsverzeichnisses in der Freizeit für die eigene Weiterbildung und für eine bessere Schullandschaft zu engagieren. Auf der anderen Seite profitieren somit nur diejenigen Studierenden, die wir durch unsere Werbung erreichen und die neben dem ohnehin schon straffen Studienpensum Zeit für ein weiteres Projekt haben. Für das kommende Semester bleiben wir bei dem Format, wie es bisher besteht und festigen die etablierten Strukturen. Es wird wieder zwei parallele Reisegruppen geben, die ihre Reisen unabhängig voneinander planen. Perspektivisch steht außerdem eine regionale Erweiterung des Angebots an. Wir planen, uns im Rahmen eines ähnlichen Formats näher mit der Brandenburgischen Schullandschaft zu beschäftigen und gelingende Schulen vor Ort zu vernetzen.



Foto: fotolia.com/lizmyosotis



LERNEFFEKTE UNTER DER LUPE

Evaluation des Projektes „Prinzip Lernreise“

ARIANE FAULIAN
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

faulian@uni-potsdam.de



„Lernen sichtbar machen“. Dieses ambitionierte Ziel hat sich John Hattie gesteckt und mit seiner empirischen Meta-Studie weltweit die Bildungsforschung aufgerüttelt[1]. Auch wir als Projektkoordination am Potsdamer Standort möchten entstehende Lerneffekte durch das Projekt „Prinzip Lernreise“ sichtbar machen und damit einen Impuls in die LehrerInnenausbildung geben. Wir, das sind Laura Zrenner und ich, haben im Wintersemester 2015/16 das Projekt, das es schon seit 2013 an der Humboldt Universität zu Berlin und an der Freien Universität Berlin gibt, am Standort Universität Potsdam aufgebaut. Als neues Format für die Lehramtsausbildung bringen wir Studierende auf einer selbstorganisierten Reise zu den besten Schulen Deutschlands. In den vergangenen Semestern gab es an allen drei Standorten des Projekts „Prinzip Lernreise“[2] eine starke positive Resonanz von Seiten der Lernreisenden, der Gruppenleitungen und der besuchten Schulen. Studierende, die an Lernreisen teilgenommen haben, entwickelten eine neue Sicht auf sich selbst, den Lehrerberuf und auf Schule als Ort des Lebens und Lernens. An der Universität Potsdam gab es im Wintersemester 2015/16 mehr als 4000[3] Lehramtsstudierende (Bachelor und Master) – genau für diese Zielgruppe bietet das Projekt eine berufsorientierte Ergänzung zum lehramtsbezogenen Studium. Durch die starke Vernetzung von Theorie und Praxis innerhalb des Projekts erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, Unterricht und Schulalltag an gelingenden Schulen zu erleben sowie in einen Dialog mit Pädagoginnen und Pädagogen als auch mit Schulleitungen zu treten und offene Fragen zu klären. Auf der anderen Seite bekommen wir das Feedback der besuchten Schulen, dass sie immens vom Austausch und der Reflexion der Besuche profitieren[4].

[1] *Hattie, J., Beywl, W. und Zierer, K.: Lernen Sichtbar Machen. Überarbeitete Deutschsprachige Ausgabe Von "Visible Learning". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2015. Print.*
[2] *Momentan gibt es in Berlin an der Humboldt Universität Berlin, der Freien Universität und an der Universität Potsdam jeweils zwei Lernreisegruppen pro Semester.*
[3] *Gesamtübersicht der Studierendenzahlen erstellt vom Dezernat 1 der Universität Potsdam, Stand: 19.11.2015 (http://www.uni-potsdam.de/u/verwaltung/dezernat1/statistik/studenten/WS/WiSe15.pdf)*
[4] *Siehe „Die Lernreise aus Schulperspektive: Fünf Fragen an Christine Beermann und Nadine Brokmann von der Südschule Lemgo“.*

Im Sommersemester 2016 begannen wir mit einer Evaluation zum Projekt „Prinzip Lernreise“. Ziel dieser ersten Pilotstudie ist es, die erwarteten positiven Effekte, die durch eine Teilnahme am Projekt entstehen, auf Grundlage empirischer Daten „sichtbar“ zu machen. Dafür entwickelte ich im Sommersemester 2016 mit der Unterstützung von Dr. Janine Neuhaus, Mirko Wendland und Laura Zrenner vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam einen Evaluationsbogen, welcher feststellen soll, an welchen Stellen der Lehramtsausbildung Studierende unzufrieden sind, welche Kompetenzen sie während ihres Studiums erwerben und wie sie ihre eigene Persönlichkeit einschätzen. Gleichzeitig soll der Einfluss von studentischen Projekten, am Beispiel des Projekts „Prinzip Lernreise“, auf die Entwicklung Studierender während ihres Studiums festgestellt werden.
Die Befragung besteht aus drei Phasen: Der erste Fragebogen wird vor Beginn des Projekts, also in der ersten Sitzung des Vorbereitungsseminars, bearbeitet (April 2016). Der zweite Zeitpunkt der Evaluation ist direkt nach Abschluss der Lernreise (November 2016). Abgeschlossen wird der Durchlauf mit einer dritten Befragung einige Wochen nach der Lernreise (März 2017). Somit kann die Entwicklung und Veränderung der Antworten im Laufe eines Jahres überprüft und ausgewertet werden. Die Testgruppe besteht dabei aus ca. 90 Personen, die aktuell ein Lernreiseseminar besuchen. Ergänzt wird die Befragung mit einer ähnlich aufgebauten Kontrollgruppe. Diese besteht aus verschiedenen Seminargruppen mit Lehramtsstudierenden aller drei Universitäten. Die quantitative Datenerhebung erfolgt mithilfe von Antwortskalen.

Zu Beginn des Fragebogens werden allgemeine Informationen zur Person, der Universität und dem Studienfach sowie dem angestrebten Abschluss abgefragt. Anschließend werden die Befragten dazu aufgefordert, ihre Selbstkompetenzen anhand verschiedener Aussagen einzuschätzen. Der dritte Teil der Befragung konzentriert sich auf das Ist und Soll im lehramtsbezogenen Studium hinsichtlich des Praxisbezugs und fachdidaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Komponenten. Hier endet die Befragung der Kontrollgruppe, wohingegen aktuelle Lernreisende nun Fragen zu Erwartungen an das Lernreise-Vorbereitungsseminar, an den Zeitaufwand, geforderte Eigenschaften innerhalb des Projekts sowie die Einstellungen zu Studieninhalten befragt werden. Abschließend gibt es die Möglichkeit, Kommentare und Anmerkungen zu verfassen.
Die gesammelten Daten sollen vorranging dazu dienen, Stellschrauben der Lehramtsausbildung und relevante Selbstkompetenzen der Studierenden bestimmen zu können. Gleichzeitig hoffen wir dadurch nachvollziehbar und sichtbar machen zu können, inwieweit die Teilnahme am extracurricularen Projekt „Prinzip Lernreise“ das Studium bereichert. Diese interne Evaluation gibt uns außerdem die Chance, unsere Erfolge transparenter zu machen sowie in den Dialog mit Externen zu treten. Gleichzeitig können die erhobenen Daten eine mögliche Grundlage für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten innerhalb des Projekts sein.
Weiterführend wird momentan an einer Befragung von Gruppenleitenden innerhalb des Projektes gearbeitet. Auch dabei sollen erworbene fachliche und persönliche Kompetenzen sowie Motivation und Erkenntnisse erfragt werden, um zu verdeutlichen, wie die anspruchsvolle Aufgabe der Lernreisegruppenleitung die Wirkenden herausfordert und bereichert. Neben diesen evaluativen Datenerhebungen durch das ZeLB dient das Projekt nun bereits auch als inhaltliche Forschungsgrundlage. Einige Studierende, wie beispielsweise Andy Herold, Sport- und Biologiestudent an der Universität Potsdam, haben sich dazu entschieden, ihre Abschlussarbeiten mit dem Projekt zu verknüpfen. Herr Herold entwickelte für seine Bachelorarbeit einen Interviewleitfaden zur Befragung von aktuellen Lernreisenden zu ihren Gedanken und Vorstellungen zum Thema „Was ist gute Schule?“. Die Leitfrage des Projekts „Prinzip Lernreise“ macht Herr Herold zum Schwerpunkt seiner Untersuchung und versucht dabei herauszufinden, ob und wie sich die Einstellung der Studierenden durch die Teilnahme an einer Lernreise ändert. Um die Entwicklung aufzeigen zu können, erfolgt die Befragung von Herrn Herold vor der Lernreise und nach dem Nachbereitungswochenende.

Unser Ziel ist es, das Potenzial des Projekts „Prinzip Lernreise“ in den folgenden Semestern weiter auszuschöpfen, die erwarteten positiven Effekte zu dokumentieren und das Format langfristig in die LehrerInnenbildung zu integrieren. Wir wollen dazu beitragen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer mit positiven Praxisbeispielen im Gepäck zu Schulgestaltern werden.

DIE LERNREISE ALS ULTIMA RATIO?

EINE SPURENSUCHE



LEROY GROßMANN
Student im Master of Education
an der Freien Universität Berlin

leroy.grossmann@fu-berlin.de

Es ist nun wahrlich nicht so, als litten Lehramtsstudierende an einem Übermaß an freier Zeit und einem Mangel an Phantasie, wie sie die sich gelegentlich darbietenden Freiräume während des Semesters füllen könnten, die sie dazu brächten, sich auf ein Projekt wie die Lernreise einzulassen. Als ich erstmals davon erfuhr und mir berichten ließ, wie denn diese sogenannte Lernreise ablaufe und was das Ziel sei, war ich skeptisch. Ich bin es übrigens auch heute noch.



Foto: fotolia.com/Delux

Wenn man sein Studium in dem Sinne ernsthaft betreibt, dass man die Präsenzzeiten in den Vorlesungen und Seminaren wahrnimmt, die Texte liest und versucht, sich in seinen beiden Fächern sowie den Erziehungswissenschaften in einer Weise zu vertiefen, dass man sich für die spätere Arbeit als Lehrer einigermaßen gut vorbereitet fühlen kann, dann ist es nicht ganz selbstverständlich, freiwillig alle zwei Wochen an einem vierstündigen Lernreise-Seminar teilzunehmen – freitags von 14:00 - 18:00 Uhr im Winter – und in den Ferien zwei Wochen lang durch Deutschland zu reisen und sich früh morgens Schulen anzusehen. Die Rahmenbedingungen waren nicht verlockend, und dennoch habe ich mich dafür entschieden, diesem ungewöhnlichen Vorhaben beizuwohnen. Damals ahnte ich noch nicht, dass ich bei frostigen Temperaturen auf einem Betonboden in einem Wiesbadener Photostudio schlafen oder in einer Grundschule in Lemgo einer Gruppe von Zehnjährigen begeistert beim Ukulelespielen zusehen würde – zwei der vielen Dinge, die ich sonst wahrscheinlich nie erlebt hätte. Es soll an dieser Stelle aber nicht um heitere Episoden gehen, sondern um die Frage, was mich zur Teilnahme an der Lernreise bewegt hat und wie ich diese Erfahrung im Nachhinein einordne.

Woher rührte meine anfängliche Skepsis? Der Informationsabend, an dem das Projekt der interessierten Studierendenschaft vorgestellt wurde, gab einen ersten Einblick. Es schien offenkundig, dass das Lernreise-Seminar in vielerlei Weise von gewöhnlichen universitären Lehrveranstaltungen abzusetzen gewollt war. Keine Dozenten, sondern Studierende, die in ihrem Studium zum Teil noch nicht einmal so weit fortgeschritten waren wie ich, würden das Seminar planen, durchführen und mit uns reisen. Während ich diese konzeptionelle Ausrichtung spannend fand, fragte ich mich natürlich schon, ob tatsächlich das „Lernen“ oder doch eher die „Reise“ im Mittelpunkt des Interesses stand.



„Wenn man seine Schullaufbahn ausschließlich an konventionellen Regelschulen verbracht hat, dann ist es begeisternd zu sehen, wie anders Schule auch funktionieren kann."

Für mich war das eine ernste Angelegenheit und des Aufwandes nur dann wert, wenn ich tatsächlich Dinge lernen würde, die in den Studienordnungen keine Beachtung gefunden haben und die ich als relevant für die Beschäftigung mit Bildung, Erziehung und Schule ansehen würde. Dabei ist das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis kein neues und auch keineswegs auf den Bereich der Pädagogik beschränktes Problem. Und entgegen anders lautender studentischer Wahrnehmungen die das Lehramtsstudium als ungenügend betrachten und auf einer bildungspolitischen Ebene argumentieren, sehe ich die Erziehungswissenschaften als theoretisches Fundament und das pädagogische Handeln als praktische Ausprägung erzieherischen Handelns nicht in einer Aporie gefangen. Gegenstand des Interesses sollte immer das erziehende Subjekt sein, schließlich ist es einerseits die Vermittlungsinstanz zwischen den Theorien, deren Adressat es ist, und andererseits der schulischen Wirklichkeit, in der es als Akteur fungiert. Von diesem Spannungsfeld waren meine Gedanken geprägt, als ich mich dazu entschied, an der Lernreise teilzunehmen.

Was ich erwartet habe war eine gemeinsame Lektüre von (reform-) pädagogischen Grundlagentexten – Humboldt und Pestalozzi, Petersen und Steiner, Hattie und Spitzer – und Diskussionen darüber, unter welchen schulischen Bedingungen ein Lernprozess erfolgreich sein kann. Was mich erwartet hat, waren Aktivierungsspiele – die nahezu allseits beliebten Energizer –, Teambuilding-Übungen, Rollenspiele und eine sehr intensive und aufwendige Organisation der Reise. All dies ist wichtig und soll an dieser Stelle gegenüber der Theorie nicht diskreditiert werden. Wenn man jedoch mit dieser monodimensionalen Perspektive in das Seminar geht wie ich es getan habe, dann lässt sich eine gewisse Enttäuschung darüber nicht leugnen, dass eben jener von mir als zentral betrachtete Aspekt bloß eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Zugleich ist es eine wohltuende Erfahrung gewesen, dass drei Menschen dieses Seminar vorbereitet und geleitet haben, die uns Teilnehmenden in der Vielheit der anderen Dimensionen, derer es zur Vorbereitung der Reise zwangsläufig bedarf, Halt und Orientierung gegeben haben. Von und mit ihnen habe ich zweifelsohne viel gelernt.

Ein weiterer Aspekt, der mich skeptisch zurückließ, war das Wort „Lernreise" – ein leicht verständliches Kompositum, dessen Genese ich nicht kenne, dessen Etymologie ich aber derart spannend und erhellend finde, dass ich sie gerne teile. Im Althochdeutschen gab es das Verb „leistan", das damals „einer Spur nachgehen" bedeutete und frappierend an unser heutiges „leisten" erinnert. Das davon abgeleitete Substantiv „leist" bezeichnet eine Spur oder einen Fußabdruck (Man beachte, dass das altenglische „laeston" so viel heißt wie „eine Gesellschaft aushalten" – davon leitet sich das Verb „to last" ab, das bis heute auf den bleibenden Charakter eines Subjekts oder Objekts rekurriert.). In einer noch viel älteren Sprachstufe, dem Indogermanischen nämlich, gab es das Wort „leis", aus dem sich nicht nur einerseits Begriffe wie Leistung oder Spur ableiten, sondern andererseits auch die Begriffe „lehren", „lernen" und „wissen" (das Gotische „lais" bedeutete „ich weiß").

Foto: fotolia.com/denvish 15

In diesem kurzen Abriss steckt mehr als ein linguistisches Enigma. Wenn wir uns bewusst machen, dass der Geschichte unserer Sprache ein Konnex zwischen dem Lernen als Aneignung neuen Wissens und neuer Fertigkeiten sowie dem Hinterlassen von Spuren innewohnt, dann ließen sich Lernprozesse als Suche nach neuen Wegen verstehen, auf denen wir Spuren hinterlassen und die – bei neurophysiologischer Betrachtung – Spuren in uns hinterlassen.

Welche Spuren hat die Lernreise in mir hinterlassen? Möglicherweise unterscheide ich mich von vielen anderen Teilnehmenden dadurch, dass für mich das viele Drumherum letztlich nicht allzu bedeutsam ist, wenn ich jemandem raten solle, ob die Lernreise etwas für ihn wäre oder nicht. Ich habe Menschen kennengelernt, die ich sehr schätze und mit denen ich diese Reise sehr gerne bestritten habe. Ich habe mit diesen Menschen die Reise eigenständig organisiert und finanziert, ohne dass wir dabei in größerem Maße institutionell unterstützt worden sind. Ich habe viel Freude auf der Reise gehabt, aber all dies ist nicht spezifisch für die Lernreise, sondern lässt sich in ähnlicher Weise in vielen Vereinen und Verbänden erleben. Nein, diejenigen Spuren, die mich seitdem begleiten, sind die vielfältigen Eindrücke, die ich in den verschiedenen Schulen gewonnen habe. Wenn man seine Schullaufbahn ausschließlich an konventionellen Regelschulen verbracht hat, dann ist es begeisternd zu sehen, wie anders Schule auch funktionieren kann und wie bunt plötzlich all das wird, was in den Texten der oben erwähnten Autoren schwarz auf weiß steht. Das bedeutet nicht, dass ich die herkömmliche Schule minder schätze als zuvor. Viel eher geht es mir um Anregungen, wie ich meinen Blick als Akteur im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern neu ausrichten kann. Im Sinne einer individuellen Entwicklung als zukünftige Lehrerpersönlichkeit habe ich die Lernreise als bereichernd empfunden. Ich sagte eingangs, dass ich trotz alledem auch heute noch skeptisch sei. Dem ist so, und an dieser Stelle böte es sich an, im Rahmen des Projekts eine Diskussion darüber zu initiieren, ob und inwieweit es angemessen und hilfreich ist, explizit nach „guten Schulen“ zu suchen und diese zu bereisen. Die Motive, an der Lernreise teilzunehmen, sind sicher individuell und verschiedenartig. Von diesen Motiven hängt aber die Blickrichtung ab, die ich während der Reise verfolge. Als ich unlängst mein Praxissemester an einem Berliner Gymnasium begann und von einem weiteren Lernreisenden nach der konkreten Schule befragt wurde, kommentierte er dies negativ. Dies sei doch eine schlechte Schule, habe er gehört. Ich denke, dass wir uns von dieser Form naiver Hybris befreien sollten. Wir Lernreisenden sind eben keine Pioniere der Subversion, die das überkommene Bildungswesen unterminieren und statt seiner ein in der Tradition des reformpädagogischen Ethos stehendes besseres Schulsystem implementieren sollten. Ich überspitze bewusst, allerdings nicht ohne Anlass. Schulen lassen sich auf den verschiedensten Ebenen betrachten – von der bildungspolitischen Reform bis hin zur konkreten Unterrichtssituation. Ich halte es daher für sinnvoll, ein größeres Maß an Struktur bei der Beobachtung von Schulen zu entwickeln, die es ermöglicht, bestimmte Einzelaspekte genauer zu betrachten, ohne dabei in den Reflex zu verfallen, stets urteilen zu müssen. Zwischen einer vage vorbereiteten Hospitation und einem systematischen und kriteriengeleiteten Beobachten liegt eine Kluft, die sich bei dem Engagement der vielen an der Lernreise beteiligten Menschen sicher schließen ließe und dazu beitragen würde, dem Projekt ein schärferes Profil zu verschaffen. Inzwischen habe ich selbst ein Lernreise-Seminar geleitet und mit einer Gruppe Studierender eine weitere Reise vorbereitet. Bei aller an dieser Stelle vorgetragener Skepsis bleibt die Überzeugung, dass die Lernreise ein geeignetes Format ist, um zwischen der Theorie und der Praxis eine Brücke zu schlagen. Ich habe in diesem Seminar versucht, meine Spuren zu hinterlassen und bin sicher, dass das jeder andere überall auch tun kann. Dafür braucht es die Lernreise nicht. Sie ist nicht die Ultima Ratio. Sie bildet jedoch einen Raum, innerhalb dessen sich viele verschiedene Menschen mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten über Schule und Bildung austauschen sowie von- und miteinander lernen können. Allein schon dafür lohnt es sich.

„Schulen lassen sich auf den verschiedensten Ebenen betrachten - von der bildungspolitischen Reform bis hin zur konkreten Unterrichtssituation.“

Ich möchte schließen mit einem Ausspruch Jean Pauls, einer ganz besonderen Figur der deutschen Literaturgeschichte. Seine vielen Reisen prägen nicht nur zahlreiche seiner Texte, sondern kulminieren beispielsweise auch in folgenden Aphorismus, der mir zu passend erscheint, als dass ich ihn hier unterschlagen könnte: „Gehe nicht, wohin der Weg führen mag, sondern dorthin, wo kein Weg ist, und hinterlasse eine Spur.“



Foto: fotolia.com/adam121

DIE LERNREISE AUS SCHULPERSPEKTIVE

Fünf Fragen an Christine Beermann und Nadine Brokmann von der Südschule Lemgo

Die Südschule Lemgo hat dieses Jahr schon zweimal ihre Pforten für das Prinzip Lernreise geöffnet und bei allen Teilnehmenden einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Die Südschule ist eine Grundschule „für alle" mit offenem Ganztagesbereich, die sich in ihrer Pädagogik an den Ideen von Maria Montessori und Peter Petersens Jenaplan orientiert. Neben einer Vielzahl weiterer Auszeichnungen wurde die Schule 2012 für den Deutschen Schulpreis nominiert.

Weitere Informationen zur Südschule finden Sie auf der schuleigenen Website: www.südschule-lemgo.de



SCHULLEITERIN CHRISTINE BEERMANN kam 2006 als Konrektorin an die Südschule und hat vor anderthalb Jahren die Leitung übernommen. Wesentliche Veränderungsprozesse, wie die Umstellung auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen und rhythmisierte Ganztagsklassen, hat sie von Anfang an begleitet und mit geprägt. Seit 2009 moderiert sie außerdem für die Bezirksregierung Fortbildungen für Schulleitungen.

INTERVIEW VON LAURA ZRENNER

WENN SIE BEIDE AN EINER SCHULE HOSPITIEREN WÜRDEN, WAS WÄREN DINGE, AUF DIE SIE GANZ BESONDERS ACHTEN WÜRDEN?

Nadine Brokmann: Ich würde auf die Kinder achten. Ob sie wissen, warum sie gerade etwas machen. Ob sie das freiwillig machen. Ob sie das, was sie gerade tun, machen, weil sie das Gefühl haben, dass es für sie wichtig ist. Das steht für mich an oberster Stelle.

Christine Beermann: Ich würde auch auf die Kinder gucken. Ob sie sich angenommen und ernstgenommen fühlen. Das ist meiner Meinung nach eine wesentliche Voraussetzung, um an einer Schule erfolgreich arbeiten zu können. Für meine Schule habe ich den Anspruch, allen Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie hier willkommen sind.

WAS HABEN SCHULEN DAVON, WENN DAS PRINZIP LERNREISE SIE BESUCHT?

Nadine Brokmann: Ich erinnere mich noch an das Gefühl, nachdem die erste Lernreise hier war. Da waren wir beide total positiv überrascht. Wir dachten „Wow! Da sitzen Leute vor uns, die eigentlich im Studium sind, die aber dafür einen erstaunlich reflektierten Blick auf Schule haben. Aus diesem Blick von außen können wir sehr viel zehren. Da profitiert man immer von, egal, ob man der Vermittler oder der Annehmende ist. Auch das Feedback, was wir bekommen haben, war ernstzunehmend für uns, weil es differenziert war. Es tut gut mit Leuten zu sprechen, die das gleiche Verständnis von Schule haben. Und dann ein positives Feedback zu bekommen, ist auch schön. (lacht) Das tut einfach mal gut, in dieser Art und Weise für seine Arbeit entlohnt zu werden.

Christine Beermann: Es muss gar nicht mal das gleiche Verständnis von Schule sein. Letztes Mal gab es eine Teilnehmerin, die meinte „Offener Unterricht? Hmm, ich weiß ja nicht.“ (lacht) Das war bereichernd! Denn sie hatte einen hohen Anspruch an ihre Arbeit und darum ging es. Man hat von allen TeilnehmerInnen ein echtes Interesse gemerkt. Das fand ich sehr gut. Ich mache so einen Austausch gern, wenn ich merke, dass die Leute ernsthaftes Interesse haben und ernsthaftes Feedback geben wollen. Wenn ich meine Schule nach außen hin vertrete, merke ich auch selbst oft, was für einen Schatz ich hier habe.(...) Und trotzdem gibt es einfach auch immer wieder Flecken, die wir nicht sehen. Die letzte Gruppe hat uns gefragt, warum wir nicht mehr Projekte machen. Stimmt! Darüber wollten wir immer schon mal sprechen, ob wir nicht mehr Projekte machen sollten. Das war für uns ein Augenöffner und das ist sehr gut!

WAS KÖNNEN WIR TUN, DAMIT DER ABLAUF VON LERNREISEN FÜR SCHULEN EINFACHER WIRD?

Christine Beermann: Ich merke, dass es deutlich leichter ist, wenn man das Format einmal durch hat. Mehr Transparenz darüber, wie der Besuch ablaufen soll und was von uns erwartet wird, war für mich sehr hilfreich. Beim ersten Überfliegen eurer Mail hatte ich kein richtiges „Bild“ zu dem Format. Hätte ich da gewusst, was das hier ist, hätte ich sofort gesagt „Ja, hier! Kommt hier hin, guckt euch unsere Schule an.“ Ein Glück hat der junge Mann, der die Anfrage damals geschickt hat, nicht nachgelassen und mir am Telefon noch einmal das Projekt erklärt. Ich war begeistert! Und natürlich haben wir den Besuch dann möglich gemacht. Es war, wie ganz oft, der persönliche Kontakt und die Möglichkeit, Nachfragen stellen zu können. Alle, die ich bisher aus eurem Projekt kennengelernt habe, sind sehr sortiert und gut aufgestellt, so dass das Niveau, auf dem man sich hier austauscht eines ist, mit dem ich gut arbeiten kann und das ich absolut unterstützenswert finde.

WAS WÜNSCHEN SIE SICH VON DER LEHRERINNEN-AUSBILDUNG?

Christine Beermann: Mein Lieblingsthema! (lacht) Abgesehen davon, dass ich finde, dass die ganze Diskussion um Ziele wesentlich für den Schulentwicklungsprozess ist, finde ich euer Format so wichtig und toll. Das ist doch das, was uns antreibt - auch als Lehrkräfte. Wir müssen doch wissen, warum wir das tun: Was wollen wir erreichen? Wie wollen wir sein als Lehrkraft? Da muss man immer wieder drüber reden und nachdenken. Ihr werdet diese Motivation auch irgendwann brauchen; sie muss euch anspornen. Das ist genau der Teil, den ich mir in der LehrerInnenausbildung deutlich mehr wünsche. Man muss darüber reden, was man erreichen möchte, wie Kinder werden sollen und wie ich sie dabei als Lehrkraft unterstützen kann. Auf der anderen Seite: Schule ist kein Ponyhof. Lehrer sein ist wirklich ein knochenharter Job. Es wird immer herausfordernder und ist hoch anspruchsvoll. Lehrerarbeitszeit, zumindest in Nordrhein-Westfalen, wird immer noch an Unterrichtsstunden gemessen. Das finde ich sehr ungünstig. Ich würde mir wünschen, dass es ein Lehrerarbeitszeitkonzept gibt, das mit Zeitkontingenten arbeitet und Präsenzzeiten in Schulen festlegt, damit ich weiß, auf wie viel Zeit ich zurückgreifen kann. Es gibt viele Dinge, die in der Schule geregelt werden müssen - das geht gar nicht anders. Ich sehe es immer wieder, dass in der LehrerInnenausbildung eine Vermittlung von Selbstmanagement fehlt. Das muss man mit lehren, damit die Studierenden später in der Lage sind, diese vielfältigen Aufgaben, die auf sie einprasseln, wenn sie das erste Mal mit 28 Stunden Unterricht freitags aus der Schule rausgehen werden, einigermaßen zu koordinieren. Und das wird schwieriger, je höher der persönliche Anspruch ist. Man geht in den ersten Wochen auf dem Zahnfleisch, weil man das alles einfach noch nicht unter einen Hut kriegt. Und da merke ich immer wieder an meinen LehramtsanwärterInnen, wie wichtig es ist, ihnen Werkzeuge zum Arbeitsmanagement und zur Schwerpunktsetzung zu geben. Das ist etwas, was fehlt.

Nadine Brokmann: Mir fehlt der Gedanke „Ich bin Weltverbesserer!“. Ich möchte, dass LehrerInnen die Welt verbessern wollen. Das ist mir total wichtig und dieser Gedanke fehlt mir noch zu stark. Ich sehe ganz viele Methoden und Dinge, die Kinder müssen. Kinder sollen nicht „müssen“. Ich möchte, dass mein eigenes Kind in eine Schule geht, in der er „darf“ – er darf genau so sein, wie er ist, er darf so weiterlernen, wie er angefangen hat und sich weiterentwickeln. Und diesen Gedanken zu haben, „Ich nehme jedes Kind, so wie es ist“, der wird in der LehrerInnenausbildung immer thematisiert, aber noch zu wenig gelebt. Das fehlt mir.

WAS WOLLEN SIE UNS NOCH MITGEBEN, WAS IHNEN AUF IHREM WEG GEHOLFEN HAT?

Christine Beermann: „Lebenslanges Lernen“ kann ich nur sagen. Ich merke es immer wieder an mir selbst. Egal wie viele Fortbildung oder Vorträge ich schon gehalten habe: Es ist immer wieder gut, wenn ich mich dazu aufraffe, mir einen Stapel Bücher von Pädagogen, Psychologen und Leuten, die mit Kindern zusammenarbeiten, zu bestellen oder eine Fortbildung zu besuchen und dann mit der erweiterten Sichtweise noch einmal das zu reflektieren, was wir hier an der Schule machen.(...) Es braucht Neugier, um diesen Job machen zu können. Man lernt hier nie aus. Es ist so vielfältig und tut so gut, wenn man Unterstützung bekommt und auch wissenschaftlich reflektieren kann. Sich diesen Raum zu bewahren, selbst auch noch Lernender zu sein, ist ganz wichtig.



*NADINE BROKMANN ist ehemalige Schülerin der Südschule, kehrte 2007 als Referendarin und nach kurzer Abwesenheit 2011 als Lehrerin an die Schule zurück. Heute hat sie zahlreiche Aufgaben für die Südschule übernommen und steht gerade im Bewerbungsverfahren für die Konrektorenstelle. Als leidenschaftliche Musikerin infiziert sie jeden mit dem Ukulele-Virus, egal ob Schüler*in oder Lehrer*in.*

„Schule ist kein Bollwerk gegen das ‚Fehlermachen', sondern ein Lebensraum, in dem Fehler willkommen geheißen, ja gefeiert werden sollten, weil sie zum Lernen gehören und Lern- und Denkprozesse auslösen!"

Reinhardt Staehling



PRINZIP LERNREISE

Kontakt: info@prinzip-lernreise.de
Homepage: prinzip-lernreise.de
Youtube: Kreidestaub

TEAMGEIST GEFRAGT

Das Refugee Teacher Programm



CORNELIA BRÜCKNER
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

bruckner@uni-potsdam.de

Das Refugee Teachers Programm startete im April 2016 an der Universität Potsdam. Initiiert wurde es von Miriam Vock, Professorin für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung und ihrem Kollegen und Bildungsforscher Dr. Frederik Ahlgrimm. Ursprünglich hatten sie mit 15 TeilnehmerInnen gerechnet, doch nach der ersten Anzeige und einem Bericht in den Potsdamer Neuesten Nachrichten (PNN) gingen über 700 Bewerbungen für die Plätze ein. Das Telefon im Büro der Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung stand nicht mehr still. Schnell wurde klar, hier gibt es einen großen Bedarf und auch eine einmalige Gelegenheit: die Kompetenzen der geflüchteten LehrerInnen mit den Bedürfnissen an den Brandenburger Schulen zusammenzubringen. Da, wo Willkommensklassen in sehr kurzer Zeit aufgebaut werden mussten, werden pädagogische Fachkräfte für die sprachliche und kulturelle Vermittlung zwischen den neuen Schülern und deren Eltern benötigt. Doch dazu braucht es eigentlich mehr als eine isolierte Initiative. Das wurde den Initiatoren und auch der Universität Potsdam schnell bewusst. Mit der Unterstützung durch den Vizepräsidenten für Lehre und Studium, Prof. Dr. Andreas Musil, entstand im Dialog mit dem Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko), dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) und dem Akademischem Auslandsamt quasi innerhalb weniger Wochen aus einer ersten Idee ein Konzept für die geflüchteten LehrerInnen, aus dem bis April 2016 ein einzigartiges Pilotprojekt wurde. Ziel des Projekts: geflüchtete Lehrerinnen und Lehrer so vorzubereiten, dass ihnen der Einstieg als pädagogische Fachkraft in das deutsche Schulsystem gelingen kann. Dank einer zusätzlichen Förderung durch das brandenburgische Wissenschaftsministerium, das die Finanzierung übernahm, konnten zunächst insgesamt 75 Plätze für die erste Gruppe des Pilotprojekts geschaffen werden. Jetzt, im November 2016, hat diese erste Gruppe nach einem intensiven täglichen Sprachkurs mit dem zweiten Modul begonnen. Das heißt, neben einer reduzierten Anzahl an Deutschstunden, besuchen die Geflüchteten mindestens einen erziehungswissenschaftlichen Kurs sowie Lehrveranstaltungen in ihren jeweiligen Fachdidaktiken und Vorlesungen. Außerdem absolvieren sie ein Hospitationspraktikum an einer Berliner oder Brandenburger Schule. Doch rein rechnerisch gibt es ja noch Interesse von 600 Bewerbern, die nicht angenommen werden konnten. Die Universität hat daher ihr Programm ausgebaut und einen zweiten Durchgang geplant, der im Oktober für eine neue Gruppe von rund 30 TeilnehmerInnen begonnen hat. Geplant ist noch eine dritte Gruppe im nächsten Jahr, bevor dann noch einmal über die Verstetigung nachgedacht werden muss. Viel hängt von dieser ersten Gruppe ab. Welche Erfahrungen wird man im ersten Teil sammeln? Werden die Lehrkräfte aus Syrien im deutschen Bildungssystem Fuß fassen können? Die Herausforderungen sind komplex, die

„Jede Aufgabe ist eine neue Herausforderung."

Verständigung und Vermittlung zwischen den zahlreichen Behörden und Ministerien, die alle zum Gelingen des Projekts beitragen und doch auch im Geflecht ihrer eigenen Logiken gefesselt sind, ist nicht immer einfach. Die Universität Potsdam hat mit ihrem Projekt Neuland betreten und jede Aufgabe ist eine neue Herausforderung.
Das Refugee Teachers Programm ist ein besonderes Programm. Nicht nur, weil es bundesweit kaum vergleichbare Initiativen an Universitäten gibt, sondern auch, weil es ein Programm ist, das ohne die enge Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ganz unterschiedlicher universitärer Institutionen und Organisationen nicht möglich wäre. Zessko, ZeLB, Akademisches Auslandsamt/ International Office, die Professur Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung, die Bildungswissenschaften und das Büro des Vizepräsidenten für Studium und Lehre – das ist ein ganzes Netzwerk an engagierten Personen, die mit viel Energie und Engagement für den Erfolg des Programms arbeiten. In der Gesamtschau des Projekts tritt der individuelle Anteil jedes Einzelnen oft in den Hintergrund. Dabei verstecken sich hinter den Institutionen oft Menschen mit den unterschiedlichsten Geschichten.

DIE DEUTSCHLEHRERIN

Es ist Dienstagmorgen 9:00 Uhr. Frau Knietzsch bereitet den kommenden Deutschkurs vor. Seit 6 Monaten unterrichtet sie Deutsch als Fremdsprache für die geflüchteten LehrerInnen aus dem Refugee Teachers Programm der Universität Potsdam. Dana Knietzsch ist eine von vier DeutschlehrerInnen. Sie hat den letzten Kurs übernommen, der etwas später gestartet ist. Deutsch lernen – das ist die erste Phase, das erste Modul, im Refugee Teachers Programm. Entwickelt hat es das Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) in wenigen Wochen Anfang März. Die Aufgabe: 60 Sprachanfänger müssen in 6 Monaten Deutsch vom Niveau A1 bis zu B1 lernen. Das sind 24 Unterrichtsstunden pro Woche, 6 Stunden pro Tag. Hinzu kommen Hausaufgaben, tägliches Üben und Wiederholen. Es brauchte die ganze Erfahrung des Zessko und ein Team von qualifizierten SprachlehrerInnen, um diese anspruchsvolle erste Phase zu entwickeln

„Bei den eng gestecken Zeiten, bleibe kaum Zeit für Wiederholungen oder auflockernde Übungen.“





„Es sind die lockeren, kommunikativen Momente, die den Spracherwerb festigen.“

und zum Erfolg zu führen. B1 das heißt: fortgeschrittene Sprachverwendung. Genauer gesagt: „[Der/die Lernende] kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.“ In dieser kurzen Zeit ist das eine immense Herausforderung. Das findet auch Frau Knietzsch. Sie bewundert den Durchhaltewillen und die Disziplin der TeilnehmerInnen. Sie selbst wünscht sich manchmal mehr Zeit für das Programm. Bei den eng gesteckten Zielen bleibe kaum Zeit für Wiederholungen oder auflockernde Übungen. Aus ihrer Erfahrung weiß sie, dass es die lockeren, kommunikativen Momente sind, die den Spracherwerb festigen. Als sie den Kurs im Juli begann – es war der dritte Deutschkurs des Programms, bei dem die Lerner schon mit Vorkenntnissen starteten – gab es noch viele Fragen und Unsicherheiten. Auf beiden Seiten. Frau Knietzsch fragte sich, wie die persönliche Situation der geflüchteten LehrerInnen, ihre Erlebnisse auf der Flucht, die Sorgen um zurückgebliebene Familienmitglieder und die sehr unterschiedlichen Wohnsituationen den Lernprozess beeinflussen würden. Die TeilnehmerInnen fragten sich, ob das schaffbar war. So schnell Deutsch lernen? Und wie würde es weitergehen? Was genau würde nach dem Deutschkurs folgen? Fragen, auf die sich erst allmählich Antworten abzeichneten. Neuland wie gesagt. „Das Programm ist einmalig, es wird daran gearbeitet. Wir finden eine Lösung.“ Diese Sätze musste auch Frau Knietzsch mehr als einmal sagen. Was das Besondere an den Kursen war? Sie waren sehr gemischt: junge Studienabsolventen fanden sich im Sprachkurs neben berufserfahrenen LehrerInnen wieder. Das macht es oft nicht einfach. Junge Menschen, die gerade mit ihrem Studium fertig sind, lernen eben nun mal schneller als diejenigen, die schon viele Jahre in einem Beruf arbeiten.

Als Frau Knietzsch den Kurs im Juli übernahm, war sie selbst gerade erst seit kurzer Zeit wieder in Deutschland. Zuvor hatte sie mehrere Jahre als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache in Amman, der Hauptstadt Jordaniens, an der Jordan University und an der German-Jordanian University gearbeitet. Von Beginn an hatte Frau Knietzsch also einen besonderen Blick für die Lage und die Herausforderungen der TeilnehmerInnen. Schließlich kennt sie die Kultur, spricht selbst fließend Arabisch. Das hat sie den TeilnehmerInnen im Deutschkurs allerdings nur so nach und nach erzählt. Sie wollte nicht die Aufmerksamkeit auf ihre Per-

son lenken, erst einmal abwarten. Nur ab und zu beim Erklären schwieriger Wörter ließ sie ihre Arabischkenntnisse aufblitzen. Verraten hat sie dann ein Arbeitsblatt, das noch den Hinweis auf die Jordan University enthielt. Ab dem Moment waren die Dämme allerdings gebrochen. Ihre TeilnehmerInnen bestürmten sie regelrecht mit Fragen. Frau Knietzsch kann viel erzählen über die kulturellen Unterschiede und die kleinen und großen Missverständnisse zwischen der arabischen und der deutschen Kultur. Sie lächelt, wenn sie von den sehr unterschiedlichen Tischsitten beim Abendessen berichtet oder erklären muss, wieso Fristen und E-Mail-Kommunikation in Syrien wesentlich weniger verbindlich sind als in Deutschland. Ihre Kenntnis beider Kulturen macht Frau Knietzsch zu einer wichtigen Mittlerfigur. Was sie aus ihrer Zeit in Jordanien mitgebracht hat, ist Einfühlungsvermögen, Verständnis und interkulturelle Sensibilität. Kein einfaches Thema, schließlich berührt das die Frage: Was können wir erwarten? Wie viel Anpassung können wir verlangen? Klar, das Mantra vom „Fordern und Fördern" kennt auch sie und vertritt es natürlich, weil sie weiß, dass es nur so geht. Aber sie weiß auch, dass Vieles einfach Zeit braucht. Da ist zum Beispiel dieser eine Teilnehmer. Er gibt Frauen aus religiösen Gründen nicht die Hand. Sollte man ihn deshalb aus dem Programm ausschließen? Sollte man es tolerieren? Frau Knietzsch macht dieser Fall nachdenklich. Sie kennt beide Seiten, plädiert für Verständnis und Geduld. Sie sieht in der Kommunikation die einzige Chance, Fehlschlüsse dauerhaft zu überwinden. Das sagt sie auch ihren TeilnehmerInnen immer und immer wieder. Kommunikation – damit lässt sich so viel lösen, es ist für sie das Wichtigste.

„Die Refugee Teacher, das sind in erster Linie Menschen in Not, die ohne Vorbereitung und ohne Vorwissen in einem fremden Land Fuß fassen müssen."

DIE ZENTRALE KOMMUNIKATIONSSTELLE – FRAU GONZÁLEZ –

Frau González sitzt in ihrem kleinen Büro im Haus 8 am Campus Neues Palais. Gleich haben die Teilnehmer eines Deutschkurses Mittagspause und sie bereitet sich darauf vor, dass ihr Büro kurzzeitig zu einer dichtgedrängten Anlaufstelle für Menschen wird, die ihre Hilfe brauchen. Frau González ist die erste Adresse, wenn es bei den Teilnehmern aus dem Refugee Teachers Programm Fragen zum Ablauf und zur Organisation gibt oder Dokumente für die Ausländerbehörde, das Jobcenter oder die Unterkunft besorgt oder bestätigt werden müssen. Diana González atmet noch einmal tief durch: vor allem die ersten Monate waren schwierig. Schließlich war alles neu. Sie musste sich mit Aufgaben und Anfragen auseinandersetzen, die eigentlich noch nie jemand an dieser Universität bearbeitet hat und für die es noch keine Ablaufroutine bzw. überhaupt Zuständigkeiten gab. Denn wer weiß schon, wie man ein Jobcenter davon überzeugt, Fahrtkosten zu übernehmen, wo und wie man Schulabschlüsse und Arbeitszeugnisse aus Syrien anerkennt? Frau González kann das jetzt. Ihre Listen und Datenbanken sind das Herz des Programms.

Angestellt ist Frau González im International Office der Universität Potsdam. Früher war es ihre Aufgabe, die Erasmus-Studenten, die nach Potsdam kamen, zu beraten. Das war vergleichsweise einfach, denn dafür gab es geregelte Verfahren und Abläufe und die Zielgruppe war sehr klar umrissen. Im Refugee Teachers Programm ist alles anders. Frau González betont es immer wieder: die Refugee Teachers, das sind in erster Linie Menschen in Not, die ohne Vorbereitung und ohne Vorwissen in einem fremden Land Fuß fassen müssen. Jede/r Teilnehmer/in des Programms hat eine eigene Geschichte und eigene Ausgangsvoraussetzungen. Es sind so gesehen auch keine „normalen" Studenten, denn ein großer Teil hat bereits Berufserfahrung und Familie. Frau González weiß, wie wichtig ihre Rolle ist. Viele der Geflüchteten an der Universität bauen zu ihr ein persönliches Vertrauensverhältnis auf. Sie kennt viele der traurigen Gründe, die dahinter stehen, wenn eine/r der Teilnehmenden nicht zum Deutschkurs kommt. Fast alle haben noch Familienmitglieder in Syrien, in einem der verheerendsten Kriegsgebiete unserer Zeit. Wie reagiert man, wenn man erfährt, dass der in Syrien verbliebende Bruder eines Teilnehmers vor ein paar Tagen bei einem Bombenangriff getötet wurde? Nein, niemand kann sich darauf vorbereiten.

Neben ihrer Arbeit beim International Office engagiert sich Diana González schon länger außerhalb ihrer Arbeit für Migranten. Im Migrantenbeirat der Stadt Potsdam vertritt sie als Vorsitzende die Belange der ausländischen Einwohnerinnen und Einwohner. Hier wie dort steht für sie die Förderung der Bildungschancen für Flüchtlinge und die



Stärkung der Eigenverantwortung für ihr Leben im Mittelpunkt. Dabei betont sie, dass es sich bei den TeilnehmerInnen des Refugee Teachers Programm auch um eine besondere, ganz spezifische Gruppe handelt: die Geflüchteten aus dem Programm der Universität kommen alle aus Familien, in denen Bildung eine große Rolle gespielt hat. Fast 90% stammen zudem aus Syrien, einem Land mit einem guten Bildungssystem. Als Teil der ersten Fluchtgruppen, die Deutschland erreichten, sind es oft Menschen, die in ihrem Heimatland meist einen gewissen Status hatten und bei Beginn des Programms schon etwas länger in Deutschland lebten. Das hat für die erste Runde des Programms sehr geholfen. Wenn man länger mit Frau González spricht, dann wird schnell klar, dass für sie Bildung auch aus persönlichen Gründen eine wichtige Antriebsfeder ist. Diana González stammt aus einer Familie, die immer mit sehr wenig auskommen musste. Sie wisse, was Armut ist, sagt sie. Aufgewachsen ist sie in Mexico City, ihre Eltern waren einfache Arbeiter, einen Studienabschluss hatte keiner. Und dennoch: ihre Eltern haben ihr das Studium ermöglicht, ihr genauso wie ihren älteren Schwestern, die alle zusammenhielten, um das Geld für die Universität zusammenzubekommen. Ihre Mutter bezeichnet Frau González lächelnd als „Frauenrechtlerin“, die darauf bestanden habe, dass alle Töchter – und sie waren eine „Mädchenfamilie“ – studierten. Die Kraft und das Vertrauen, dass ihr damals die Familie gegeben hat, ist der Grundsatz ihrer Überzeugung. „Ich weiß, man kann sich durchbeißen“, erklärt sie, „ich weiß, was Armut ist und genau das ist der Grund, warum ich diese Arbeit mache: denn Bildung ist das Wichtigste. Dabei lässt Frau González nichts unversucht. Wenn sie weiß, dass ihr Gegenüber es schaffen will, dann wird sie auch die letzte Chance suchen. „Ich helfe, wo ich helfen kann“, bekräftigt sie, „aber es muss auch stimmen. Wenn sie es wollen, dann werde ich es versuchen.“ Das Credo, das hinter dieser Arbeit liegt, ist das der Selbstbestimmung. Durch ihren eigenen Migrationshintergrund weiß sie, wie fatal es sein kann, Geflüchtete nur als Opfer wahrzunehmen. Die Geflüchteten wollen über ihr Leben mitbestimmen und das sollen sie auch. In ihrer Arbeit in und außerhalb der Universität möchte Frau González die Eigenverantwortung der Geflüchteten stärken. „Denn“, betont sie, „ändern kann ich nur etwas, wenn ich selbst tätig bin.“

„Ich weiß, was Armut ist und genau das ist der Grund, warum ich diese Arbeit mache: denn Bildung ist das Wichtigste.“



DIE INITIATOREN

Miriam Vock, Professorin für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung und ihr Kollege und Bildungsforscher Dr. Frederik Ahlgrimm sind die Initiatoren des Programms. Als sie im Herbst 2015 wie viele andere die Ankunft von geflüchteten Familien in Deutschland in den Medien verfolgten, entwickelten sie die Grundidee für das Refugee Teachers Programm: In Brandenburg gibt es einen Mangel an Schulpersonal, der sich infolge der geflüchteten Kinder natürlich noch einmal erhöhen sollte - mittlerweile sind fast 4.000 Flüchtlingskinder in den Brandenburger Schulen. Es lag nahe, dabei an die berufserfahrenen Lehrkräfte unter den Geflüchteten aus Syrien und anderen Ländern zu denken, sagt Frau Vock. Denn gerade diese Gruppe könnte ein guter Brückenbauer in Schulen sein, indem sie sprachlich und kulturell zwischen den neuen Schülern sowie deren Eltern und den deutschen Schulen vermitteln. So entstand die Idee für das bisher deutschlandweit einzigartige Projekt, geflüchtete Lehrer mit dem deutschen Schulsystem vertraut zu machen und ihnen eine Arbeit z.B. in Willkommensklassen zu ermöglichen. Bildungsforscher Frederik Ahlgrimm sieht einen weiteren Vorteil des Projekts darin, dass deutsche Studierende so die Chance erhalten, „interkulturelle Kompetenzen zu erwerben“. Erste Erfahrungen können sie bereits im sogenannten Buddy-Programm sammeln, in dem sie die „Refugee-Teacher“ dabei unterstützen, sich im Alltag zurecht zu finden. Und dann natürlich im zweiten Modul des Programms, wenn Studierende der Universität Potsdam gemeinsam mit den Lehrkräften aus Syrien im Seminar sitzen. Dieser Teil hat in diesem Semester bereits begonnen. Seit einigen Wochen besuchen die geflüchteten Lehrkräfte das wöchentliche Seminar „Einführung in die Schulpädagogik“. Dieses Seminar richtet sich an Lehramtsstudierende im ersten Studienjahr und wird jedes Semester mehrfach angeboten. So konnte die Gruppe der TeilnehmerInnen des Refugee Teachers Programms auf mehrere Seminare verteilt werden. Das Seminar beschäftigt sich unter anderem mit den Aufgaben und Funktionen von Schule, mit den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen, der Struktur des Bildungssystems in Deutschland und mit der Binnenorganisation der Insti-



tution Schule. Ein idealer Einstieg für die geflüchteten Lehrkräfte, um sich ein umfassendes Bild vom deutschen Bildungssystem zu machen. Und eine einmalige Gelegenheit für die Studierenden aus Deutschland, Vielfalt und Diversität in ihren Kursen zu erleben und mit den geflüchteten Lehrern ins Gespräch zu kommen. Frederik Ahlgrimm war an der Auswahl der Bewerber beteiligt und hat darauf geachtet, Lehrkräfte für Fächer zu wählen, die in Brandenburg gesucht werden. Vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer sind nicht ausreichend besetzt, diese Bewerber wurden also bevorzugt ausgewählt. Unter ihnen finden sich jetzt insbesondere GrundschullehrerInnen, Physik-, Informatik-, Englisch- und MathematiklehrerInnen. Unter den Refugee Teachers fänden sich sehr erfahrene Lehrkräfte genauso wie sehr junge Menschen, die gerade ihr Studium abgeschlossen hätten. Doch eins ist auch klar: „Das Programm ist kein Schnellkurs ins Lehramt“. Diesen Satz betonen alle Beteiligten am Programm. Die syrischen Lehrkräfte können in Deutschland zunächst kein Lehramt übernehmen, dazu fehlt ihnen nicht nur das 2. Schulfach und die geforderten Sprachkenntnisse auf dem Niveau C2, sondern vielfach auch der richtige Abschluss. Die Voraussetzungen sind, wie Frau Prof. Vock betont, sehr unterschiedlich, die Mehrheit verfüge über Bachelor-Abschlüsse an einer Universität, andere haben ein Lehrerinstitut besucht und auch schon viel Erfahrung im Unterrichten. Was für die geflüchteten LehrerInnen aus Syrien schwierig ist, ist für andere LehrerInnen aus dem europäischen Ausland aber auch ein Problem. Es gibt bislang keine systematischen Programme zur weiteren Qualifizierung von im Ausland ausgebildeten Lehrkräften für den Eintritt in den Lehrerberuf in Deutschland. Momentan gibt es Überlegungen, verschiedene Wege zu beschreiten. Ähnlich wie deutsche sogenannte „Nichterfüller“ könnten die LehrerInnen aus dem Programm sich als Quer- oder Seiteneinsteiger bewerben und sich später nachqualifizieren oder vielleicht ergibt sich ein Einstieg über die Einstellung als Assistenzlehrer in Klassen mit geflüchteten Kindern. Diese Stellen gibt es aber noch nicht.

„Doch eins ist auch klar: ‚Das Programm ist kein Schnellkurs ins Lehramt‘.“

Gespräche zwischen Ministerien und Schulträger stehen also noch an. Es zeigt auch, dass es den einen Königsweg, der für alle Lehrer aus dem Programm gilt, ganz sicher nicht geben wird. Neben baldigen Gesprächen, in denen für jede/n mögliche Wege in den Lehrberuf oder zumindest in das pädagogische System erörtert werden, muss es auch mit der sprachlichen Ausbildung weiter gehen. Denn auch wenn sich die geflüchteten Lehrkräfte bisher sehr gut in die Seminare einbringen und wie Herr Ahlgrimm unterstreicht, „ausgesprochen motiviert“ sind, fehlt es noch an der Fachsprache und am komplexen Ausdrucksvermögen. Ja, es gibt also noch viel zu tun.

DAS ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG UND BILDUNGSFORSCHUNG

Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) befindet sich auf dem Campus Golm in der letzten Häuserreihe. Doch in dem unscheinbaren Haus 3 neben der Mensa steckt eine der Schaltzentralen der Lehramtsausbildung im Land Brandenburg. Gemeinsam mit den lehrerbildenden Fakultäten trägt das kleine Team im ZeLB die Gesamtverantwortung für die Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam. Studienangelegenheiten, Qualitätssicherung, Theorie/Praxisbeziehungen, Schulpraktika, Schulnetzwerke, Medienbildung, Sprecherziehung... das alles wird hier geplant, gesteuert und koordiniert. Und jede/r Student/in, der oder die in Brandenburg im Bachelor für sein oder ihr Lehramtsstudium ein Praktikum absolvieren muss, klopft eines Tages an die Tür von Raum 0.32. Hier sitzt Frau Grellmann, zuständig für 700 praktikumssuchende Studierende – in jedem Semester. Keiner kennt wie sie die Schulen in diesem Land. Fragt man sie nach dem Namen der Schulleitung einer x-beliebigen Schule, kommt die Antwort meist ziemlich prompt. Sie macht das seit 16 Jahren. Auch deshalb findet Frau Grellmann immer einen Praktikumsplatz für jeden Bachelorstudenten. Im Herbst 2016 kamen eben einfach noch 50 geflüchtete LehrerInnen dazu. Sie ließ sich die Liste geben und machte sich an die Arbeit.

Einen Praktikumsplatz für jede/n Teilnehmer/in aus dem Refugee Teachers Programm zu finden, war anfangs gar nicht so schwer. Die Bereitschaft der Berliner und Brandenburger Schulen war sehr groß, letztlich gab es sogar



mehr Plätze als TeilnehmerInnen. Das ist nicht selbstverständlich, denn gerade die Schulen in Potsdam und Umgebung sind einer hohen Belastung ausgesetzt, kümmern sich um die regulären Praktikanten des Lehramtsstudiums und betreuen außerdem Referendare. Doch im Land Brandenburg herrscht auch Lehrermangel. Aktuell sind ca. 400 Stellen im Land nicht besetzt. Und in den kommenden neun Jahren werden fast zwei von drei Lehrern in Pension gehen. Hinzu kommen die bereits erwähnten mittlerweile fast 4.000 Flüchtlingskinder in den Brandenburger Schulen. An der Resonanz der Schulen bei der Vermittlung der Praktika wird das ganz deutlich: sprachliche und kulturelle Vermittlung zwischen den neuen Schülern und deren Eltern wird dringend gebraucht.

Natürlich sind Lehrer aus anderen Ländern eine andere Unterrichtskultur gewohnt, so auch die Lehrkräfte aus Syrien. Individualisierung und selbständige Gruppenarbeit sind für sie noch relativ neue Konzepte. In Syrien gibt es an vielen Schulen eine Kleiderordnung und Handys sind verboten. Doch auch das syrische Schulsystem ist sehr differenziert, private und öffentliche Schulen unterscheiden sich hinsichtlich Ausstattung und Lehrkonzept. Das wöchentliche Hospitationspraktikum bietet den syrischen Lehrkräften also

INFOKASTEN REFUGEE TEACHERS PROGRAMM

Das Pilotprojekt der Universität Potsdam möchte geflüchtete Lehrerinnen und Lehrer dahingehend vorbereiten, dass ihnen der Einstieg als pädagogische Fachkraft in das deutsche Schulsystem gelingt.

- *Über 90% der Teilnehmer(innen) kommen aus Syrien*
- *Das Durchschnittsalter beträgt 33 Jahre*
- *46% sind Frauen und 54% Männer*
- *Im ersten Durchgang gab es 700 Bewerber(innen), von denen 60 einen Platz im Programm erhalten konnten.*

Bestandteile:

- *1. Modul: intensiver Sprachkurs über 6 Monate (24h pro Woche), Zielkompetenz B1*
- *2. Modul: Teilnahme am Seminar Einführung in die Schulpädagogik zusammen mit regulären Lehramtsstudierenden im Wintersemester 2016/17*
- *Begleitendes Hospitationspraktikum in Schulen in Berlin und Brandenburg*
- *8h Stunden Deutschkurs pro Woche mit der Zielkompetenz B2*
- *Sprachliche Begleitungskurse für die Seminare*
- *Offene Angebote der Fachdidaktiken*
- *Ringvorlesung „Leben und Studieren in Deutschland“*

einen wichtigen Einblick in ein Schulsystem, das in vielen Punkten nach ganz anderen Maßstäben funktioniert. Sie werden in verschiedenen Klassen Unterricht beobachten und sich mit den LehrerInnen vor Ort austauschen. An der Universität reflektieren sie dann ihre Erfahrungen jede Woche unter bestimmten Fragestellungen in einem Lerntagebuch und im Austausch mit ihren Kommilitonen im Seminar. Dabei wird es wohl an Gesprächsstoff nicht mangeln. Die Hospitationspraktika sind ja nur ein Teil des zweiten Moduls. Nach den intensiven Sprachkursen folgt im Refugee Teachers Programm ein Modul, in dem neben einem reduzierten Sprachprogramm Fachsprache, Fachdidaktik und Schulpädagogik im Vordergrund stehen. Es ist nicht minder intensiv als der erste Teil. Jede/r Teilnehmer/in bekommt dafür einen individuellen Stundenplan. Den zu erstellen und mit den Praktika in den Schulen abzustimmen, war eine Aufgabe, die im ZeLB nur im Team gelöst werden konnte. Neben Frau Grellmanns Expertise für die Schulkontakte, waren Cornelia Brückner als Referentin für Medien und Internationales und Robin Miska sowie Anja Diederich als studentische Hilfskräfte eingespannt. Die beiden sind Lehramtsstudenten und Stipendiaten des Studienförderwerks Klaus Murmann der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, die gemeinsam in Kooperation mit der Initiative Tolerantes Brandenburg und der Regine-Hildebrandt-Schule eine Wanderausstellung auf die Beine gestellt hat. Diese Ausstellung zeigt die Lebensgeschichten von Geflüchteten und war in einer Tournee beispielsweise an brandenburgischen Schulen zu sehen. „Wir haben mit Asylsuchenden unter anderem aus Afghanistan, Eritrea und Syrien intensiv gesprochen und ihre Erlebnisse aufgeschrieben. Das sind teilweise wirklich unglaubliche Lebensgeschichten, die einem sehr nahe gehen“.

FAZIT

Zum Zeitpunkt, an dem dieser Artikel geschrieben wurde (Ende November) sind die TeilnehmerInnen aus der ersten Gruppe des Refugee Teachers Programms im zweiten Modul angekommen und ihre Schulpraktika laufen seit drei Wochen. Eine nächste Gruppe hat gerade mit den Deutschkursen angefangen. Nicht alle, die das Programm begonnen haben, haben das zweite Modul erreicht. Einige TeilnehmerInnen mussten abbrechen, weil die verantwortlichen Jobcenter die Fahrtkosten nicht übernahmen. Andere haben sich für eine Ausbildung oder ein komplett neues Studium entschieden. Und einige wenige haben die sprachlichen Voraussetzungen für das zweite Modul nicht geschafft. 45 geflüchtete LehrerInnen sind aus der ersten Gruppe jetzt noch dabei und setzen all ihre Energie ans Weiterkommen. Das zweite Modul stellt sie alle vor wichtige Herausforderungen und Entscheidungen. Der Einstieg in das deutsche Schulsystem wird schwer, auch wenn die Lehrkräfte so dringend gebraucht werden. Das Team des Refugee Teachers Programm an der Universität wird jedoch weiter daran arbeiten, den jungen genauso wie den erfahrenen Lehrkräften aus dem Programm Möglichkeiten zu eröffnen, an den Ort zurückzukehren, den sie seit ihrer Flucht vermissen: die Schule.

„Der Einstieg in das deutsche Schulsystem wird schwer, auch wenn die Lehrkräfte so dringend gebraucht werden.“

WUNSCHBERUF LEHRERIN

Refugee Teachers sprechen über ihre Motivation und Perspektiven als zukünftige Lehrerinnen in Deutschland



ROBIN MISKA
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

robin.miska@uni-potsdam.de

„Mein einziger Wunsch ist es, wieder als Lehrerin arbeiten zu können."



Alaa Kassab (23 Jahre, links im Bild) und Hiba Aqili (26 Jahre, rechts im Bild) kommen aus Aleppo in Syrien und haben den langen Weg nach Europa auf sich genommen, um dem Krieg und der schwierigen gesellschaftlichen Situation in ihrem Heimatland zu entkommen. Aufgegeben haben sie vieles: ihr Studium, ihre Freundschaften und Familien, ihre berufliche Zukunft. In Deutschland angekommen schöpfen sie nun neue Hoffnung auf ein Leben mit beruflicher Perspektive. Seit April sind die jungen Syrerinnen im Refugee Teachers Welcome der Universität Potsdam. Ihr Ziel: später einmal vollwertige Lehrerinnen in einer deutschen Schule zu werden.

Robin Miska vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung hat über ihre Herkunft, ihre Qualifikationen, Hoffnungen und Ängste sowie über ihre Perspektiven in Deutschland gesprochen.

FRAU KASSAB, FRAU AQILI, SIE NEHMEN SEIT EINIGEN MONATEN AN DEM REFUGEE TEACHERS WELCOME DER UNIVERSITÄT POTSDAM TEIL. KÖNNEN SIE ERFAHRUNGEN ALS LEHRERIN AUS IHREM HEIMATLAND MITBRINGEN?

Aqili: Wir haben beide an der Universität in Aleppo Englische Literatur studiert. Ich habe bereits meinen Bachelor absolviert. Meinen Master konnte ich allerdings aufgrund der schwierigen Situation in unserer Stadt nicht mehr abschließen. Ich habe bereits in einem Gymnasium in meiner Stadt unterrichtet.

AUS WELCHER MOTIVATION HERAUS SIND SIE NACH DEUTSCHLAND GEKOMMEN UND WELCHE WEGE HABEN SIE AUF SICH GENOMMEN?

Kassab: Auslöser für die Flucht nach Deutschland war die schlechte Situation in Syrien. Ich konnte nichts mehr machen. Studieren oder arbeiten war in meiner Stadt Aleppo nicht mehr möglich. Wir sind als aller Erstes von Aleppo mit einem Bus in den Libanon gefahren, anschließend haben wir ein Schiff in die Türkei nach Izmir genommen. Von dort aus sind wir dann in einem Schlauchboot auf einer griechischen Insel gestrandet. Anschließend ging es für uns nach Athen, mit dem Bus nach Mazedonien und mit dem Zug nach Serbien. Bis nach Kroatien, Slowenien, Österreich und Deutschland sind wir sehr viel gelaufen. Hiba konnte noch über Ungarn und Österreich die Grenzen passieren. Nach der Grenzschließung in Ungarn am 15. September war das für mich allerdings unmöglich.

WIE SIND SIE LETZTENDLICH NACH POTSDAM GEKOMMEN UND WIE WURDEN SIE HIER AUFGENOMMEN?

Aqili: Wir konnten nicht wählen, in welche Stadt wir kommen. Dennoch ist Potsdam eine gute Stadt mit vielen netten Leuten. Die Menschen hier waren so gut zu mir. Ich lebte bei einer deutschen Familie, die mich aufgenommen hat. Sie haben mich aus der Sammelunterkunft geholt, um bei ihnen zu leben. Jetzt habe ich eine eigene Wohnung. Ich freue mich, dass meine ganze Familie auch hier in Potsdam lebt.

Kassab: Ich habe mich in Deutschland sehr willkommen gefühlt. Hier fragt dich keiner, aus welcher Religion du kommst. Du bist einfach willkommen. Zuerst war ich in der Erstunterkunft in Eisenhüttenstadt. Jetzt lebe ich mit meinem Freund in Potsdam. Ihn habe ich damals über Facebook kennengelernt.

WIE VERLÄUFT DIE LEHRAMTSAUSBILDUNG IN SYRIEN?

Aqili: In Syrien kann man an der Universität studieren, um in einem Gymnasium zu arbeiten. Dort kann man zum Beispiel Englische Literatur studieren, so wie wir es gemacht haben. Leider gibt es keine Didaktik- oder Pädagogik-Kurse. Auch an praktischen Erfahrungen mangelt es in der Universität. Um in der Grundschule zu arbeiten, studiert man an einer speziellen Hochschule für Lehrer. Dort lernt man verschiedene Fächer zu unterrichten und das Studium ist sehr praxisnah. Jede Woche besucht man mit einer Gruppe Studenten eine Klasse, in der man dann abwechselnd unterrichtet.

WIE IST SCHULE IN SYRIEN UND WAS IST ANDERS ALS IN DEUTSCHLAND?

Aqili/Kassab: In Syrien gibt es drei Schultypen: Grundschule, Mittelschule und Oberschule. Ähnlich wie in Deutschland ist man bis zum Abitur 12 Jahre in der Schule. Es gibt allerdings keinen Abschluss nach der 10. Klasse wie hier in Deutschland. Bei uns in Syrien müssen alle nur bis zur 9. Klasse lernen und können sich dann für eine Arbeit, ein allgemeines Abitur oder ein Abitur mit Schwerpunkt entscheiden. Ich kenne das Schulsystem in Deutschland noch zu wenig, um es zu vergleichen, aber ich denke es ist ähnlich.

WARUM HABEN SIE SICH FÜR DAS REFUGEE TEACHERS PROGRAMM BEWORBEN?

Kassab: Ich bin es gewohnt, als Lehrerin in der Grundschule oder auch im Kindergarten zu arbeiten und ich liebe es. Ich brauche auch einen Deutsch-Kurs um hier anständig leben, arbeiten und studieren zu können. Das war für mich eine tolle Gelegenheit, die Dinge zu machen, die ich mag.

WARUM WOLLEN SIE LEHRERINNEN WERDEN?

Aqili: Als ich ein Kind war, habe ich immer davon geträumt Englischlehrerin zu werden. Ich liebe diesen Beruf, auch wenn es manchmal schwierig ist.

WELCHE PERSPEKTIVE SEHEN SIE NACH ENDE DER PROGRAMMLAUFZEIT? WOLLEN SIE IN DEUTSCHLAND BLEIBEN ODER WIEDER ZURÜCK NACH SYRIEN GEHEN?

Aqili/Kassab: Wir wollen hier in Deutschland bleiben. Hier gibt es viele Möglichkeiten für unsere Zukunft. Dennoch wollen wir, sobald es geht, unsere Verwandten in Syrien wiedersehen.



WIE SIND IHRE ERFAHRUNGEN BISHER IN DEM PROGRAMM? WELCHE WAREN POSITIV, WAS KÖNNTE NOCH VERBESSERT WERDEN?

Kassab: Das Programm gefällt mir eigentlich sehr gut. Ich mochte es, dass der Deutsch-Kurs so intensiv war und viel Raum eingenommen hat. Allerdings hatten wir auch wenig Zeit, den Stoff in der kurzen Zeit zu lernen und uns mit anderen Deutschen auszutauschen. Es war mehr theoretisch. Am Anfang mochte ich es, dass es mehrere Deutschlehrer gab. So konnten wir verschiedene Unterrichtsstile kennenlernen. Später mochte ich es, dass es nur eine Lehrerin gab. So konnte man sich besser an eine Person und ihre Aussprache gewöhnen. Ich hoffe das Programm bleibt bestehen und entwickelt sich positiv weiter.

WAS WAREN IHRE ERWARTUNGEN AN DAS PROGRAMM? SIND SIE ERFÜLLT WORDEN?

Aqili: Ich habe sehr viele Erwartungen. Mein einziger Wunsch ist es, wieder als Lehrerin arbeiten zu können.

Kassab: Ich habe erwartet, dass ich in sehr kurzer Zeit Deutsch lernen werde. Und es ist so gekommen. Ich habe auch erwartet, dass ich mich in das deutsche Universitätsleben integrieren kann, um andere Studenten zu treffen. Das ist nicht immer so einfach. Viele Deutsche sind zurückhaltend und es ist schwierig, mit ihnen in Kontakt zu treten.

WAS KÖNNTE MAN AN DEM PROGRAMM NOCH VERÄNDERN?

Aqili: Das Ziel des Programms sollte wirklich sein, dass wir am Ende ein C1-Niveau in der deutschen Sprache haben, um mit Schülern hier in Deutschland arbeiten zu können.

Kassab: Ich würde vorschlagen, den Deutsch-Kurs nur an vier Tagen, anstatt an fünf stattfinden zu lassen. Es war einfach keine Zeit, daneben noch andere wichtige Dinge wie Arztbesuche und Termine beim Jobcenter zu erledigen. Ich würde es auch begrüßen, einfach einen Tag lang frei zu haben, um mich auf den gelernten Stoff vorzubereiten. Vielleicht sollte es innerhalb der sechs Monate eine kurze Pause geben, um ein bisschen Kraft zu tanken. Es ist eine lange Zeit und die Routine kann auch sehr anstrengend sein: jeden Tag die gleichen Leute und den gleichen Raum sehen und mit dem gleichen Buch arbeiten.

WIE STELLEN SIE SICH IHREN ERSTEN TAG AN EINER DEUTSCHEN SCHULE VOR?

Aqili: Ich würde erst einmal auf die Menschen zugehen und mich vorstellen, woher ich komme und was ich bereits während des Refugee Teachers Welcome an der Universität schon alles gemacht habe.

Kassab: Ich glaube, es wird sehr aufregend und überwältigend. Ich war lange nicht mehr in einer Schule und es wäre einfach schön, wieder dort zu sein.

FRAU AQILI, FRAU KASSAB, ABSCHLIESSEND DIE FRAGE: WIE SIEHT IHRE ZUKUNFT IN DEUTSCHLAND AUS?

Aqili/Kassab: Wir hoffen, dass wir fähig sind, hier in Deutschland studieren und arbeiten zu können und ein schönes Leben zu haben. Wir kommen aus einer sehr schwierigen Situation in unserem Heimatland. In Deutschland sehen wir einfach eine neue Chance, unserer Zukunft auch wieder eine Perspektive zu geben.

Herzlichen Dank für das Gespräch und alles Gute!

GELEBTE INTEGRATION

Neue Herausforderungen für die Sigmund-Jähn Grundschule in Fürstenwalde



CORNELIA BRÜCKNER
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

bruckner@uni-potsdam.de

Die Sigmund-Jähn Grundschule hatte sich schon sehr früh zur Unterstützung des Refugee Teachers Programms der Universität Potsdam entschlossen und wird ab November 2017 eine Praktikantin aus Syrien betreuen. Die Grundschule in Fürstenwalde musste innerhalb weniger Monate die Ankunft von über 100 Kindern aus geflüchteten Familien bewältigen. Dabei gibt es doch schon zu wenige Lehrerinnen und Lehrer in Brandenburg und Hilfe von außen war auch nicht zu erwarten. Wie geht man als Schule mit einer solchen Herausforderung um und was bedeutet das für die Zukunft?



DaZ-Vorbereitungsgruppe arbeitet individuell mit LÜK-Kästen.
Erwachsene hinter den Kindern von links: Frau Heinlein und Herr Baaske vom Bildungsministerium, Frau Alter von der SPD-Landtagsfraktion, Herr Lindemann, Dezernent Landkreis

„Die Kinder kommen sehr gern in die Schule, sie sind oft sogar total traurig, wenn Ferien sind und sie nicht herkommen dürfen."

Die Sigmund-Jähn Grundschule in Fürstenwalde liegt im Kosmonautenviertel. Hier tragen die Straßen und Schulen die Namen der Helden des sowjetischen Raumfahrtprogramms. An der Wladislaw-Wolkow-Straße steht der DDR-typische zweckorientierte Flachbau des Schulgebäudes inmitten einer Plattenbausiedlung, die ihre besten Tage wohl schon vor mehr als 20 Jahren gesehen hat. Viele Wohnungen stehen leer, die Fassaden bröckeln.



Vor dem Schulgebäude allerdings steht ein großes Gerüst. Hier wird gerade renoviert. Und das ist ein gutes Zeichen, denn die Schule muss gerade einige Herausforderungen bewältigen. Letztes Jahr im Sommer kamen innerhalb weniger Monate über 100 neue Kinder an die Schule, oft aus Kriegsgebieten, oft erst nach monatelanger Flucht. Jetzt lernen hier unter den 300 Schülern auch über 130 Kinder aus 12 Nationen. 18 Lehrkräfte, darunter 1 Sonderpädagogin, unterrichten an der Schule. Gerade sind Ferien. Die Schule ist leer, bis auf das Lehrerzimmer. Frau Tesch, die Schulleiterin hat keine Ferien. An der Art wie sie auf mich zukommt zeigt sich: diese Frau ist voller Energie und Tatendrang. Im Interview berichtet mir die Schulleiterin, wie ihre Schule unter den Bedingungen von Lehrermangel und einer Lage im sozialen Brennpunkt mit der plötzlichen Ankunft vieler Kinder aus geflüchteten Familien umgeht und was sie sich für die Zukunft erhofft.

FRAU TESCH, WIE KAM ES, DASS IN FÜRSTENWALDE GERADE AN IHRER SCHULE DER ANTEIL AUSLÄNDISCHER KINDER SO SEHR GESTIEGEN IST?

2014 hatten wir schon einen Ausländeranteil von 14% - das war für Fürstenwalde schon ziemlich hoch. Jetzt, im Oktober 2016, liegen wir bei 40%. Von den vier staatlichen Grundschulen in Fürstenwalde hatte unsere Schule als einzige die erforderlichen Raumkapazitäten. Dazu kommt, dass es hier in der Umgebung der Schule auch noch bezahlbaren Wohnraum gibt, den nun geflüchtete Familien beziehen.

WIE LANGE BLEIBEN DIE KINDER BEI IHNEN IN DEN WILLKOMMENSKLASSEN?

Grundsätzlich sind die Kinder aus Klasse 1 - 3 ein halbes Jahr in der Willkommensklasse und die Kinder aus Klasse 4 - 6 ein ganzes Jahr. Wir integrieren die Kinder aus den geflüchteten Familien schrittweise. In einer Ankommensphase von ca. 4 Wochen bleiben die Kinder zunächst mit ihrem Lehrer unter sich und lernen sich und die Schule, grundlegenden Wortschatz und Regeln kennen. Sie werden dann Regelklassen zugeteilt, in denen sie zunächst in handlungsorientierten Fächern wie Sport, Kunst und Musik gemeinsam mit den anderen Kindern lernen, später folgt dann meistens Mathematik. Und dann schauen wir individuell, inwieweit das Kind schon weitere Fächer belegen kann. Die Kinder sehen es sogar als Belohnung für ihre fortgeschrittenen Sprachkenntnisse an, wenn sie mehr Stunden in der Regelklasse besuchen können. Sie sind sehr stolz, wenn sie endlich komplett in einer Regelklasse bleiben dürfen.
Problematisch ist es momentan in den Fächern, in denen Sprachkompetenz ganz essentiell ist: also viele Fächer ab Klasse 5 wie Geschichte, Geographie, Biologie. Hier haben wir spezielle Förderkurse eingerichtet, in denen die Kinder fachspezifische Sprachbildung erhalten, also Wortschatz und Fachtermini für das Fach lernen.

WIE WAR ES MIT DER UNTERSTÜTZUNG AUS DEM LAND? HATTEN BZW. HABEN SIE ZUSÄTZLICHE RESSOURCEN –FINANZIELL UND PERSONELL – AUF DIE SIE ZURÜCKGREIFEN KÖNNEN?

Der Zuzug der Geflüchteten kam so plötzlich, dass Hilfen nicht sofort greifen konnten. Das war für die Stadt Fürstenwalde eine große Herausforderung. Die Stadt nahm innerhalb kurzer Zeit sehr viele Flüchtlinge auf, Notunterkünfte wurden eingerichtet. Um das zu bewältigen, braucht es Zeit. Wir bekamen den ersten Lehrer für die Willkommensklassen erst im November 2015. Bis dahin hatten wir

schon 40 Flüchtlingskinder aufgenommen und haben die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen, weil wir gar nicht wussten, wie wir das bewerkstelligen sollten. Es fehlte am Anfang an Materialien, Ausstattung, ansprechenden Räumlichkeiten. Im Januar 2016 erhielten wir weitere Verstärkung - da hatten wir dann schon 70 Kinder - und im Mai kam der dritte Lehrer in unser Team. Das sind aber zum Teil unausgebildete Lehrer: ein Tischler, ein Trainer und ein Lehrer aus dem Irak. Das ist die Situation: Es gibt keine Lehrer mehr. Und diese drei haben wir uns selbst gesucht. Das Schulamt hatte und hat keinen Bewerberpool, aus dem man noch hätte schöpfen können. 3 Lehrkräfte haben gemeinsam in enger Teamarbeit mit den 3 „Neulehrern" einen Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich aufgebaut, der erfolgreich arbeitet, inzwischen über ein großes Netzwerk verfügt und sogar andere Schulen berät. Eltern haben Räume renoviert. Von Spenden konnten wir Lernmaterialien kaufen. Wir haben viel geschafft in nur einem Jahr!

WIE VERLIEF DIE INTEGRATION DER KINDER?

Die Ausstattung der Kinder aus den geflüchteten Familien war lange Zeit ein großes Problem. Die Kinder kommen ohne Tasche in die Schule, teilweise sogar ohne Essen und Trinken. Das mussten wir erst einmal klären. Dazu brauchten wir Dolmetscher. Stifte, Scheren, Kleber, Hefter, Sportzeug, Schultaschen – es fehlte an allem. Vieles mussten wir von unserem Schuletat kaufen, vieles bekamen wir gespendet. Es hat fast ein ganzes Jahr gedauert, bis wir dafür eine finanzielle Unterstützung von der Stadt bekommen haben. Der Schulsozialfond wurde trotz der vielen Flüchtlingskinder, die wir aufnehmen mussten, nicht aufgestockt. Das ist erst jetzt, ein Jahr später, passiert.

DAS MOTTO IHRER SCHULE IST " MITEINANDER LERNEN - REDEN - ENTFALTEN - VERANTWORTEN". WAS BEDEUTET DIESES MOTTO, WENN MAN INNERHALB VON WENIGEN MONATEN FAST OHNE ZUSÄTZLICHE UNTERSTÜTZUNG DIE ANKUNFT VON CA. 100 GEFLÜCHTETEN KINDERN BEWÄLTIGEN MUSS?

Wenn man als Lehrer vor einer Klasse steht, dann haben sie Kinder vor sich, die alle nach unterschiedlichen Bedürfnissen bzw. nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten unterrichtet werden. Kinder mit Förderschwerpunkten „Sprache", „emotionale und soziale Entwicklung", „Lernen", „körperliche Entwicklung", Kinder mit Teilleistungsstörungen wie LRS oder Dyskalkulie, aber natürlich auch begabte Kinder. Und diese Heterogenität ist im letzten Jahr durch die Kinder aus geflüchteten Familien einfach noch ein bisschen größer geworden.



DaZ-Vorbereitungsgruppe bereitet sich auf den Tierpark-Besuch vor: Lernen der Tierbezeichnungen, aber auch psychomotorische Fähigkeiten (Kinder können zum Teil nicht mit Stiften umgehen, nicht falten, schneiden oder kleben).

Jetzt haben wir eben auch Kinder in der Klasse, die gerade erst nach Deutschland gekommen sind und aufgrund ihrer Sprachkenntnisse viele Sachen noch nicht verstehen können. Wir mussten unseren Unterricht also komplett neu überdenken. Wir brauchen eine neue Aufgabenkultur, Ideen für selbstgesteuertes Lernen, differenzierte Materialien im Unterricht, so dass jedes Kind an seinem Schwerpunkt arbeiten kann. Die Lehrkräfte arbeiten besonders an der Sprachbildung – auch an ihrer eigenen Sprache, die verständlich auch für nichtdeutsche Kinder sein muss. Um also gut gemeinsam füreinander, voneinander und miteinander lernen zu können, muss man reden, neue Ideen entfalten, diese umsetzen und gemeinsam Verantwortung übernehmen. Das findet sich in unserem Leitbild wieder.

„Denn das Fremde ist nur fremd, solange man´s nicht kennt."

WIE HABEN SIE ES GESCHAFFT, IHR PÄDAGOGISCHES KONZEPT ENTSPRECHEND ZU VERÄNDERN?

Angefangen haben wir mit den Unterrichtsmaterialien: Wir haben uns sehr genau angeschaut, was es zu diesem Thema schon bei den Schulbuchverlagen gibt und dann entsprechend Aufgabenhefte und Materialien bestellt. Heute arbeiten wir nicht mehr mit Klassensätzen, sondern wir haben eben eine Gruppe Kinder, die mit einem Arbeitsheft arbeitet, in dem die Aufgaben ein bisschen einfacher sind und es mehr Bilder gibt und eine andere Gruppe arbeitet mit DAZ-Zusatzmaterialien und eine dritte Gruppe benutzt das "normale" Arbeitsheft. Das bringt natürlich noch eine Reihe weiterer Veränderungen mit sich: Wir haben sehr viele Anschauungsmaterialien für Wortschatzarbeit gesammelt, gebastelt und gekauft, erstellen individuelle Förder- und Lernpläne, arbeiten viel mit den Prinzipien des freien Arbeitens, dem Stationenlernen, Lerntheken ... Hier geht es darum, die Kinder zu befähigen, die Aufgaben selbständig zu lösen bzw. mit Hilfe von Mitschülern und Mitschülerinnen. Die Rolle des Lehrers hat sich dadurch komplett verändert, er ist jetzt vor allem der Moderator, der die Inhalte und Methoden reinbringt. Die Kinder haben die Lösungen zur Hand und kontrollieren sich selbst, während der Lehrer durch den Raum geht und für Fragen zur Verfügung steht und die Kinder beim Lösen ihrer Aufgaben unterstützt. Außerdem haben wir Lernpatenschaften eingeführt. Das heißt, ein deutsches Kind sitzt neben einem ausländischen Kind und hilft bei Bedarf.

ABER GEHT DAS IMMER SO REIBUNGSLOS? GIBT ES KEINE KONFLIKTE ZWISCHEN DEN SCHÜLERN?

Natürlich gibt es auch Konflikte. Konflikte sind wichtig für das soziale Lernen der Kinder. Leider werden die Konflikte zwischen den Völkern, die es draußen in der Welt gibt, mitgebracht. Einem Kind in der ersten Klasse ist es völlig egal, ob das Kind neben ihm Pole, Russe oder Tschetschene ist - die spielen einfach zusammen. Aber ab der 4. Klasse merkt man, dass die Konflikte durch das, was die Kinder aus dem Elternhaus mitbekommen, auch in die Klasse getragen werden. Aber da sind wir rigoros. Kinder, die andere wegen ihrer Herkunft diskriminieren, müssen mit Erziehungsmaßnahmen rechnen. In unserer Hausordnung ist das friedliche Lösen von Konflikten festgelegt und diese Hausordnung wird allen Kindern erklärt und muss akzeptiert werden. Ich habe ja das Glück, dass ich einen Lehrer aus dem Irak an meiner Schule einstellen konnte, Dr. Al-Rubaiey, der den Kindern das auch auf Arabisch erklären kann. Und dann habe ich auch einfach sehr gute Lehrer, die auf Konfliktsituationen sofort reagieren und den Kindern die Grenzen aufzeigen. Für unser Schulprogramm bedeutet das, dass wir die unterschiedlichen Kulturen an unserer Schule mehr in den Fokus rücken müssen. So haben wir „Herzlich willkommen" – Schilder in 12 Sprachen im Schulgebäude aufgehängt. In der Arbeitsgemeinschaft Kochen können Kinder anderer Länder zeigen, was ihnen schmeckt. In der Arbeitsgemeinschaft Kunst erzählen sie in Bildern und Collagen aus ihrer Heimat. Denn das Fremde ist nur fremd, solange man´s nicht kennt.

WIE STEHT ES MIT DEN ELTERN?

In den Eltern- oder Schulkonferenzen wird die hohe Ausländerquote von den Eltern oft als Problem angesprochen. Dann sagen wir als Team aber einheitlich, dass wir die Probleme nicht mit den ausländischen Kindern haben. Unsere Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt, in dem es schon eine latente Ausländerfeindlichkeit gibt. Es ist dann oft die Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben, die dann übertragen wird. So wird schnell anderen die Schuld für die eigenen Missstände gegeben. Wir haben mit den Flüchtlingskindern kaum Probleme, sie zeigen eine große Lernbereitschaft. Es sind manchmal auch die deutschen Kinder, die mitunter lernunwillig sind.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern unserer heimatvertriebenen Kinder versuchen wir weiterhin zu intensivieren: Es gibt Elternversammlungen mit Dolmetschern. Eltern nehmen an der Zeugnisausgabe teil. Eine Mutter half sogar ein halbes Jahr im Unterricht. Ab November richten wir ein Elterncafé ein, bieten muttersprachlichen Unterricht für die Kinder und Deutschunterricht für die Mütter an. Auch hier müssen wir für ein erfolgreiches Lernen einen engen Kontakt zu den Eltern herstellen. Eine große Hilfe ist uns hierbei der RAA Brandenburg (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie).



DaZ-Vorbereitungsgruppe und Regelklasse 4a bauen Fürstenwalde nach und üben Stadtrundgänge und Wegbeschreibungen.

IM NOVEMBER KOMMT EINE SYRISCHE LEHRERIN AUS DEM REFUGEE TEACHERS PROGRAMM DER UNIVERSITÄT POTSDAM ZUM PRAKTIKUM ZU IHNEN, WELCHE ERWARTUNGEN HABEN SIE?

Wir sind für jede Hilfe dankbar. Wir sind in Fürstenwalde die Schule mit dem höchsten Anteil an der Beschulung der heimatvertriebenen Kinder. Ich würde gern Teamteaching praktizieren - mit den Vorbereitungsklassen habe ich 14 Klassen - also 14mal Teamteaching so einsetzen, dass man zu zweit in einer Klasse individuelle Aufgabenstellungen entwickelt, Medien herstellt und denen hilft, die Hilfe brauchen.

Wir schreiben gerade an unserer Bewerbung für das Landeskonzept "Schule für gemeinsames Lernen", für das in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 insgesamt bis zu 162 Schulen vom Land erhebliche zusätzliche Personalmittel zur Verfügung gestellt werden. Wenn wir als Schule für gemeinsames Lernen ausgewählt werden, stehen viel mehr Stunden für Lehrer zur Verfügung. Dies würde die Fördermöglichkeiten durch zusätzliches Personal qualitativ und quantitativ bedeutend verbessern. Je nach Qualifikation und Stärken kann ich dann pädagogisches Personal einsetzen. Natürlich brauche ich ganz dringend Lehrer, aber auch Personen, die bei der Planung, Vorbereitung, Diagnostik und Nachbereitung helfen oder als Dolmetscher, als Ganztagsbetreuung oder AG-Leiter tätig sind.

SIE HABEN ES TROTZ DER SCHWIERIGEN AUSGANGSSITUATION GESCHAFFT, EIN SOLIDES KONZEPT ZU ENTWICKELN. WIE SEHEN SIE DIE SITUATION AKTUELL?

Die Kinder, die aus den geflüchteten Familien kommen, haben eine hohe Lernmotivation und eine positive Lerneinstellung. Sie werden auch so von ihren Eltern erzogen. Bildung ist ihnen wichtig. Und da sehe ich eher ein Problem bei unseren deutschen Kindern, die manchmal lernunwillig sind und in ihrer Freizeit kaum etwas für die Schule tun, sondern vorm Fernseher sitzen und Computerspiele spielen. Die ausländischen Kinder bringen zum Teil eine Leistungsbereitschaft herein, die für das Klassenklima richtig gesund ist. Die Kinder kommen auch sehr gern in die Schule, sie sind oft sogar total traurig, wenn Ferien sind und sie nicht herkommen dürfen.

Frau Tesch, das ist doch ein Schlusswort, das Mut macht! Ich danke Ihnen für das Gespräch.



Foto: fotolia.com/contrastwerkstatt

SOUVERÄN FÜHREN IM UNTERRICHT

Pilotprojekt an der Universität Potsdam



DR. HELGA BREUNINGER
Helga Breuninger Stiftung Paretz

info@helga-breuninger-stiftung.de



MARINA ROTTIG
Universität Potsdam/ Grundschulpädagogik Deutsch

mrussig@uni-potsdam.de



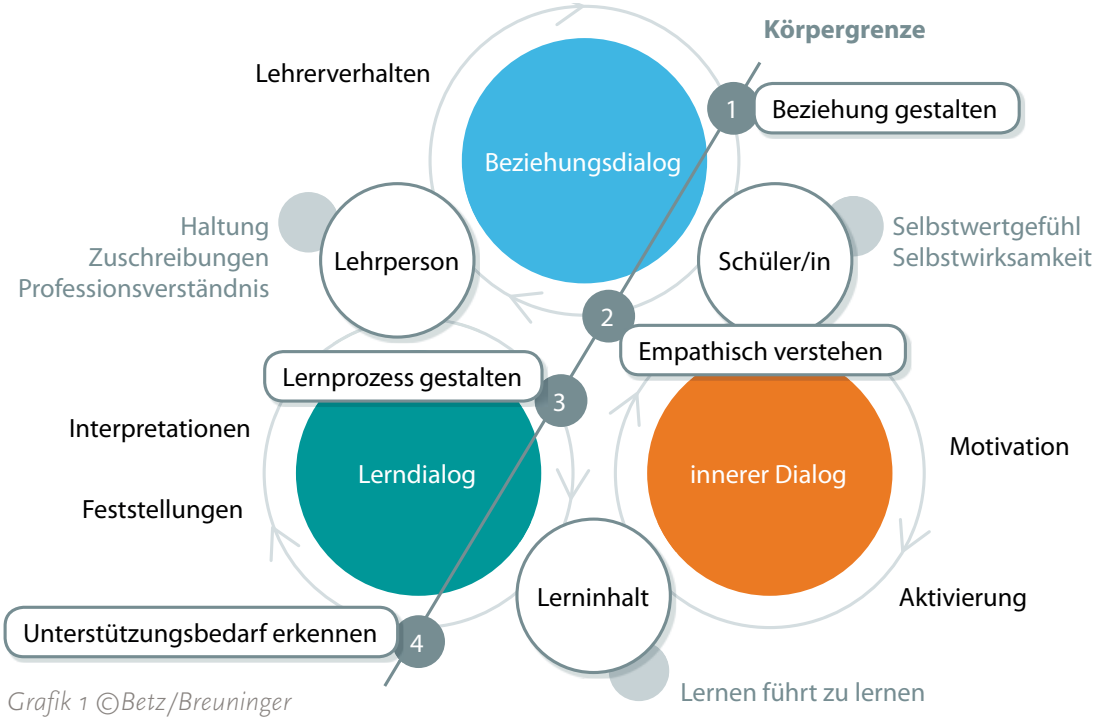
PROF. DR. WILFRIED SCHLEY
Institut für Organisationsentwicklung & Systemische Beratung

info@ios-schley.de

„Staged videos" simulieren typische Situationen im Schulalltag. Im peer-to-peer learning werden Lehrkräfte angeleitet, ihre Wahrnehmung zu trainieren, ihre Intuition und Empathie zu stärken und eine wertschätzende Haltung zu entwickeln. Dieses Training soll (zukünftige) Lehrkräfte für die „Themen hinter den Themen" sensibilisieren.

Die Untersuchung der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen ist mit Veröffentlichung der Hattie-Studie wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Zudem sind in den letzten Jahren laufend neue Aufgaben und Aufträge an die Lehrpersonen hinzugekommen. Zur Rolle der Kompetenzvermittlung kommen Aufgaben der Integration und Inklusion, der Talententwicklung, der Förderung und des Umgangs mit Diversität hinzu. Das klassische Muster der Lösungssuche hat die Überschrift: „Mehr desselben". Alle Innovationen zielen auf die Vermittlungslogik der Inhalte. Viele Lehrpersonen sind stark belastet und chronisch gestresst. Somit ist es ihnen immer seltener möglich, eine produktive Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der sowohl das Lernen als auch das Lehren Spaß machen. Pädagogische Tätigkeit ist aufgrund geschwächter Selbstwirksamkeit und starker Stressbelastung überwiegend reaktiv und nur zu einem geringen Teil gestaltend. Dabei wird vernachlässigt, das Schüler der Generation Y weniger bereit sind, sich auf „belehrt werden" einzulassen. Vielmehr streben sie nach Erfolgserlebnissen, Bestätigungen, nach Aufmerksamkeit, Interesse und Gespräch auf Augenhöhe. Sie sind über Kontakt, Resonanz und Empathie erreichbar. Es müssen manchmal nur „wenige Stellschrauben" bewegt werden, um die Atmosphäre während des Unterrichts produktiv zu gestalten. Ein produktives und inspirierendes Lernklima ist aber immer noch ein Ausnahmeereignis. Prof. Dr. Michael Schratz, Präsident der Jury des Deutschen Schulpreises, hat die Qualitäten ausgezeichneter Schulen über seine langjährige Tätigkeit in den Auswahlprozessen systematisch erhoben. Es geht um ein personalisiertes Lernen, um ein Lernen in Kontakt und Interaktion, getragen von Werthaltungen und einem „lernseitigen Verständnis" der Lehrtätigkeit. Für ein Training, bezogen auf genau diese Anforderung, haben wir das Konzept „Geübte Intuition" in Form eines webbasierten Tools mit „staged videos" für Lehrpersonen aller Altersgruppen, Schulformen und Regionen entwickelt. An der Universität Potsdam fand darauf basierend von November 2015 bis Februar 2016 das Pilotprojekt „SouveränFühren" mit ca. 50 Studierenden am ZeLB statt. Den theoretischen Hintergrund liefert das Wirkungsgefüge des Lernens. Es wurde schon 1980 von Breuninger und Betz in „Teufelskreis Lernstörungen" (Grafik 1) beschrieben und veröffentlicht. Drei Kreisläufe verstärken sich im Unterricht gegenseitig und wirken zusammen: Der Beziehungsdialog zwischen der Lehrkraft und allen Schülern, der Lerndialog zwischen der Lehrkraft und den Schülern und der innere Dialog aller Schüler.

„Intuition ist keine Begabung, sondern steht jedem Menschen zur Verfügung."



Grafik 1 ©Betz/Breuninger



Da sich Beziehungsdialog und Lerndialog im Unterricht gleichzeitig ereignen, orientieren sich Lehrkräfte eher am Lerndialog, auf den sie sich in ihrer Lehrerrolle gut vorbereitet erleben. Sie nutzen den Beziehungsdialog noch viel zu wenig, um wirksam zu unterrichten. Dafür brauchen sie die Fähigkeit, Situationen parallel zum Lerngeschehen intuitiv zu erfassen und sich in den inneren Dialog ihrer Schüler empathisch einzufühlen. Intuition ist keine Begabung, sondern steht jedem Menschen zur Verfügung. Manche Lehrkräfte nutzen sie mehr, andere weniger. Intuition lässt sich leicht und gut über Wahrnehmungstrainings üben. Dabei lernen die Lehrkräfte nichts Neues, sondern das Vorhandene wird bewusst und darüber gezielt einsetzbar. Mit dem webbasierten Online-Tool „geübte Intuition" bieten wir die „soziale Grammatik" für den Beziehungsdialog und ermöglichen es allen Lehrkräften, ihre Intuition immer wieder spielerisch und kurzweilig, ortsungebunden zu üben. Die „staged videos" tragen zu einem Musterwechsel der Lehrpersonen bei. Sie sind weniger handlungs- und zielorientiert, sondern vielmehr auf Entdecken, Ko-Kreieren, auf Kontakt und Resonanz gerichtet. Frau Prof. Dr. Angelika Paseka, Professorin für Schulpädagogik und Schulforschung an der Universität Hamburg, hat sich als Forschungspartnerin mit dem Einsatz unserer „staged videos" in evidenzbasierten Studien auseinander gesetzt. Danach gelingt es Lehrkräften schneller, Szenen zu erfassen und sich spontan auf unerwartete Situationen einzulassen. Sie erleben sich gelöst, im Kontakt mit der Klasse, inspiriert und gefasst, werden selbstbewusst, agil und gestaltend. Die wesentliche Grundlage für das Beziehungslernen ist die respektvolle Atmosphäre und Wertschätzung sowie die Achtung gegenüber der Autonomie der Schülerinnen und Schüler. Denn leistungserleben gründet sich auf Inspiration und Aktivierung als Einladung auf ein Lernen ohne Bewertung. Die Generation Y ist in ihren Motiven auf Kooperation gepolt. Im guten Kontakt mit den Lehrkräften und der Klasse überwinden sie Selbstzweifel, Irritation und Ambivalenz, stärken ihr Selbstwertgefühl und entwickeln ihre Selbstwirksamkeit. Im Pilotprojekt „Souverän Führen" erlebten Studierende anhand von 40 „staged videos" typische Szenen aus dem Schulalltag. In der Arbeit mit den Szenen schulten sie ihre Wahrnehmung, stärkten ihre Empathie und Intuition und entwickelten eine wertschätzende Haltung. Wem es gelingt, empathisch und intuitiv in Kontakt mit den Schülerinnen und Schüler zu gehen, der erlebt sich in Resonanz mit der Klasse, handelt intuitiv stimmig, fühlt sich zugehörig und beteiligt die Schülerinnen und Schüler an Lösungen. Im Pilotprojekt wurden die Studierenden zuerst mit den Videos vertraut gemacht, um sie anschließend in der begleitenden Gruppenarbeit für die „Themen hinter den Themen" zu sensibilisieren. In den Videos stehen nicht die Gegenstände im Vordergrund, die wir als Themen 1. Ordnung bezeichnen. Vielmehr richten wir die Aufmerksamkeit auf die Resonanz, den Kontakt, die Wertschätzung und die Wirkungen auf die Schüler. Diesen Fokus verstehen wir als Themen 2. Ordnung. So geht es beispielsweise in einem Video eben nicht um den Vorgang der Rückgabe einer Klassenarbeit, sondern um den Umgang der Lehrperson mit der Frustration einer Schülerin über die schlechte Note.

„Leistungserleben gründet sich auf Inspiration und Aktivierung als Einladung auf ein Lernen ohne Bewertung."

Die Studierenden haben über die Arbeit mit den Videos und daran anschließenden Rollenspielen die Kompetenzen erworben, in unerwarteten Situationen souverän zu bleiben, lernfördernde Atmosphären zu gestalten, Konflikte als Lernchancen zu nutzen und sich vor allem über die Wirkung ihres Verhaltens bewusst zu werden. Sie konnten im geschützten Rahmen der Gruppenarbeit unterschiedliche dialogische Interventionen erproben und dabei einen persönlich passenden Stil entwickeln. Weil sich diese Themen nur schwer kognitiv oder rational erfassen und trainieren lassen, sondern einen intuitiven Zugang erfordern, hat sich die Arbeit mit den „staged videos" sehr bewährt und als außerordentlich effizient erwiesen.
Als Bildungsexperten und Entwickler des online-tools wünschen wir uns die Verankerung von Beziehungslernen als verbindliches Angebot im Studium für Lehrkräfte.

ZWEI TEILNEHMER UND EINE GRUPPENLEITERIN IM RÜCKBLICK

SUSANNE BARTSCH
Teilnehmerin im Pilotprojekt

Das Seminar „Souverän Führen" war eine der besten Veranstaltungen während meines Bachelor-Studiums. Die Filme sind sehr realitätsnah und könnten so in jeder Schule und in jedem Schultyp tatsächlich stattfinden. Sie dienten als Grundlage für angeregte Diskussionen, in die auch eigene Erfahrungen der Studierenden aus Praktika, Lehrversuchen oder dem Praxissemester einbezogen wurden. Die Arbeit mit den Filmen hat große Vorteile. Sie sind kurz, beinhalten nur eine konkrete Situation und können beliebig oft wiederholt werden. Als Zuschauer kann man sich auf die Beobachtung der agierenden Personen konzentrieren. Dies ist einer der wichtigsten Aspekte der Filme: eine Schulsituation wertungsfrei zu beobachten, ohne sofort zu interpretieren oder zu überlegen, wie es weitergeht oder wie man selbst reagieren würde. Das klingt leicht, erfordert jedoch einiges an Übung. Wir alle haben unzählige Erfahrungen aus unserer eigenen Schulzeit und aus dem Studium und verknüpfen diese ganz unbewusst mit den gesehenen Filmsequenzen.
Erst im nächsten Schritt haben wir versucht herauszufinden, was die Bedürfnisse der einzelnen Personen sind und warum sie genau auf diese Weise reagieren. Durch die Arbeit in der Gruppe konnten wir hier unzählige Interpretationsmöglichkeiten sammeln und neue Perspektiven kennenlernen. Besonders gut gefallen hat mir am Seminar „Souverän Führen", dass wir danach in der Gruppe über konkrete Reaktionen und Antworten nachgedacht haben. „Wie hätten wir als Lehrperson souverän reagieren können? Was hätten wir sagen können um die Situation gut aufzulösen?" Dabei habe ich immer wieder bemerkt, wie wichtig Formulierung und Betonung sind und welche Unterschiede man mit nur einem einzigen Wort erreichen kann. Vielen Dank, dass ich die Möglichkeit hatte an diesem Seminar teilzunehmen.

MARINA ROTTIG
Gruppenleiterin im Pilotprojekt

Ich habe als Gruppenleiterin die Studierenden des Pilotprojekts „Souverän Führen" begleitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten sehr unterschiedliche Praxiserfahrungen. Teilweise waren sie am Beginn ihres Studiums und einfach nur interessiert, andere konnten schon praktische Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen sammeln. Eine größere Gruppe hatte bereits das Praxissemester absolviert oder war gerade dabei, Praxis im Handlungsfeld Schule zu erleben. Die zweitägige Einführungsveranstaltung mit Prof. Schley half den Studierenden die Bedeutung des Beziehungslernens für den Schulunterricht zu verstehen und führte in die zugrunde liegenden Theorien ein. In der darauf folgenden Gruppenarbeit, die ich geleitet hatte, kam es zu einem lebendigen und intensiven Austausch aber auch zu kontroversen Debatten. Die Aufgabe, wahrzunehmen statt zu interpretieren und zu bewerten, war neu und überraschend. Die Studierenden analysierten zuerst die Filmsequenzen mit den erworbenen theoretischen Kenntnissen und versuchten, die dargestellten Situationen mithilfe bereits gelernter Theorien zu erklären. Darüber wurde allen zwar deutlich, dass dieses Theoriewissen über Didaktik, Pädagogik und Psychologie eine gute Grundlage bildet, um in den Situationen professionell handlungsfähig zu sein. Um

> *„Wie man schwierige Situationen mit Schülerinnen und Schülern meistern kann, ist für angehende Lehrkräfte eine grundlegende Frage."*

schwierige kommunikative Situationen gut zu meistern, ist Wissen über Kommunikationstheorien ebenfalls hilfreich. Worauf es aber wirklich ankommt ist die wertschätzende Haltung und eine spontane, intuitive dialogische Intervention der Lehrperson im guten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern. So entstehen tragfähige pädagogische Beziehungen. Die Studierenden wollten wissen: „Wie kann ich erkennen und wahrnehmen, was in diesem Moment wirklich geschieht? Will oder kann ich dann in diesem Moment handeln? Was sind angemessene Interventionen? Hat man diese Fähigkeit einfach so? Oder kann man professionelles Handeln lernen?“ Der Begriff der pädagogischen Beziehungsqualität war den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus der Literatur bekannt und jeder hatte eigene Vorstellungen davon. Innere persönliche Einstellungen und Haltungen, die durchaus sehr unterschiedlich waren, wurden bewusst. In der Auseinandersetzung mit den Filmszenen konnten Haltungen und Lehrerverhalten in der Gruppe besprochen werden. Neue Handlungsmöglichkeiten wurden erörtert, im Rollenspiel ausprobiert und auf ihre Wirkung hin geprüft. Der Zugang zur Lernplattform Schule ermöglichte die ganz persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerrolle und dem Lehrerverhalten. Die Studierenden brachten ihre persönlichen Erfahrungen und ihre Fragen in die Gruppensitzungen mit ein, was zur intensiven Diskussion geführt hat.

Wie man schwierige Situationen mit Schülerinnen und Schülern meistern kann, ist für angehende Lehrkräfte eine grundlegende Frage. Sie nahmen das Angebot begeistert auf, solche Situationen in „staged videos“ zu erleben und eigene Lösungen im geschützten Raum auszuprobieren. Besonders hilfreich erlebten sie die Auseinandersetzung mit ihrer Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Diese Erfahrung hat die Teilnehmerinnen und Teilnehmer emotional sehr berührt. Als Dozentin war ich sehr zufrieden zu erleben, wie die Studierenden ihr Theoriewissen mit Praxishandeln zu verbinden lernten und gemeinsam ein Professionsbewusstsein als Lehrkräfte entwickelten, das methodisch-didaktische Wissensvermittlung mit der Gestaltung pädagogischer Beziehung und lernförderlicher Atmosphären verbindet.

BENJAMIN BARON
Teilnehmer im Pilotprojekt

Ich habe mich für das Projekt „Souverän Führen im Unterricht“ angemeldet, weil mich die Beschreibung des Projektes ansprach. Ich konnte aus den Vorlesungen und Seminaren der Bildungswissenschaften so gut wie nichts mitnehmen und steckte daher große Hoffnungen in das Projekt. Es war zunächst schon inspirierend, von jemandem instruiert zu werden, der die Menschen, deren Bücher wir lesen, persönlich kennt. Das meiste, das wir lernten, wurde von tatsächlichen Erlebnissen im Lehreralltag belegt. Dies war authentischer, interessanter und nachvollziehbarer als Inhalte anderer Lehrveranstaltungen. Dann begann die Arbeit mit den Videos, bei denen wir systematisch lernten, auf die emotionale Ebene der Situation zu achten. Das war etwas völlig neues und wirkte beinahe revolutionär. Bisher hatte ich nur gelernt zu planen, ohne den emotionalen Aspekt von Unterricht überhaupt in Betracht zu ziehen. Es war auch nicht so einfach, wie man vielleicht denken würde, zu unterscheiden, ob jemand zum Beispiel nicht bereit oder nicht fähig war. Dieser Anspruch an die eigene Intuition machte es zu einem effektiven Training, bei dem man sich schnell verbesserte. Zu Hause dachte ich nun ganz anders über Unterricht nach und zog meine Stunden fortan anders auf. Mir wurde klar, wie bedeutend der emotionale Aspekt ist. In meinem Lieblingsfach wurde ein Thema für mich unangenehm, weil ich mich bei der Lehrperson nicht gut fühlte, was mich seit dem belastet. Ich hatte meine ersten Schulpraktische Übung bereits hinter mich gebracht und im Nachhinein festgestellt, dass ich mich dabei erst langsam an die Klasse gewöhnen musste, um meinen Unterricht effizient durchführen zu können. Bei meiner zweiten Schulpraktischen Übung nach „Souverän Führen“ gelang es mir hingegen sofort, mich auf die neue Klasse einzustellen und meinen Plan effektiv umzusetzen. Damit vermied ich, die Schülerinnen und Schüler gegen das Thema zu sensibilisieren und ermöglichte meinen Kommilitonen einen nahtlosen Anschluss. In den Nachbesprechungen bemerkte ich außerdem, dass meinen Kommilitonen, die das Seminar nicht kannten, der emotionale Aspekt überhaupt nicht aufgefallen war. Es lässt sich also abschließend sagen, dass es sich bei dem Seminar um die bedeutendste Lehrveranstaltung meines Studiums handelt.

„Bisher hatte ich nur gelernt zu planen, ohne den emotionalen Aspekt von Unterricht überhaupt in Betracht zu ziehen.“

WAS LERNEN LEHRAMTSSTUDIERENDE DURCH EIN VIDEOGESTÜTZTES KLASSENMANAGEMENT-TRAINING?

Eine Pilotstudie zur Evaluation des Programms „Souverän Führen“ an der Universität Potsdam



DR. JANINE NEUHAUS
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

janine.neuhaus@uni-potsdam.de

MIRKO WENDLAND
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

mirko.wendland@uni-potsdam.de



EINE PILOTSTUDIE ZUR EVALUATION DES PROGRAMMS „SOUVERÄN FÜHREN“ AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM

„Angenommen, Sie sind die verantwortliche Lehrkraft und es ist kleine Pause. Die Schülerinnen und Schüler toben durch den Klassenraum. Plötzlich merken Sie, wie es still wird und die Schülerinnen und Schüler zurückweichen, um zwei Mitschülern, die heftig miteinander in Streit geraten sind, Platz zu machen. Die beiden Schüler schreien sich an und stehen kurz davor, handgreiflich zu werden. Die anderen Schülerinnen und Schüler beginnen zu johlen und die beiden Streithähne anzufeuern.“

Mit hypothetischen Situationen wie dieser konfrontierten wir Lehramtsstudierende der Universität Potsdam, die am Programm „Souverän führen“ der Breuninger Stiftung teilgenommen haben. Wir baten die Studierenden vor und nach ihrer Teilnahme einzuschätzen, in welchem Maße sie sich zutrauen und für befähigt halten, mit Situationen, wie der beschriebenen, souverän und situationsangemessen umzugehen. Die Evaluation des Programms gab uns die Möglichkeit zu beurteilen, über welche Kenntnisse und motivationalen Einstellungen die Studierenden vor dem Training bereits verfügten und inwiefern eine Teilnahme an diesem Programm dazu beitragen kann, ihr Zutrauen und ihre Kompetenzen im Bereich des Klassenmanagements zu steigern.

SOUVERÄNES HANDELN IN SCHULE UND UNTERRICHT ERFORDERT MEHR ALS NUR FACHLICHKEIT

Die Schaffung einer produktiven und motivierenden Lernatmosphäre gilt – über die Vermittlung fachlichen Wissens hinaus – als ein zentrales Ziel pädagogischer Arbeit in Bildungsinstitutionen (Blossfeld et al., 2015). Doch das im Studium erworbene Wissen wird von Lehramtsstudierenden häufig als träge und in der Praxis als wenig anschlussfähig wahrgenommen, da Unterrichtstechniken vorwiegend anhand von Idealsituationen („so sollte es sein“) – und nicht durch Betrachtung realer oder realitätsnaher Situationen („so ist es“) – vermittelt werden. In der Folge entwickeln Studierende im Laufe ihres Studiums unrealistische Vorstellungen von den Erfordernissen des Unterrichtens (vgl. Melnick & Meister, 2008) und fühlen sich zum Schuleintritt nicht ausreichend auf die Realität vorbereitet (u.a. Chambers & Hardy, 2005; Kaufman & Moss, 2010; McNally, I’anson, Whewell & Wilson, 2005).
Um diesen Defiziten entgegenzuwirken wurde das Programm „Souverän führen“ der Breuninger Stiftung im Rahmen eines Pilotprojekts an der Universität Potsdam durchgeführt. Die Teilnahme an dem Programm war freiwillig und außerhalb des regulären Curriculums. Das 28-Stunden umfassende Programm besteht aus einer Kombination von Wissensvermittlung und videogestütztem Micro-

Hinweis der Redaktion: Dieser Artikel erscheint nur in der Online-Ausgabe.

teaching, auf dessen Basis eine Vielzahl von schulischer Situationen reflektiert wird. Unterrichtsvideos gelten als besonders geeignet, um Lehramtsstudierenden frühzeitig einen realitätsnahen Einblick in die Unterrichtspraxis zu bieten (Beck, King & Marshall, 2002) und ihnen elementare Kompetenzen professioneller Klassenführung zu vermitteln (ebd., Santagata & Guarino, 2011; Gold, Förster & Holodynski, 2013). Trainings, in denen mit Unterrichtsvideos gearbeitet werden, sind besonders erfolgreich darin, Kompetenzen des Klassenmanagements und das Selbstwirksamkeitserleben (d.h. das Zutrauen, aufgrund der eigenen Fähigkeiten schwierige berufliche Situationen erfolgreich zu bewältigen, vgl. Bandura, 1977, 1997) zu steigern (vgl. u.a. Primärstudien: Freiberg & Lapointe, 2006; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013 bzw. Metaanalysen: Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Korpershoek et al., 2016).

METHODE

Zur Evaluation des Programms wurde eine Bewertung der Wirksamkeit zu zwei Zeitpunkten (vor dem Training, nach dem Training) und der Zufriedenheit an allen vier Gruppenarbeitsterminen vorgenommen. Zur Messung der Wirksamkeit des Programms wurden verschiedene Aspekte der Lehrbezogenen Selbstwirksamkeit (LSW) (Pfitzner-Eden, Thiel & Horsley, 2014), des Klassenmanagements (Ophardt, Piwowar & Thiel, im Druck) sowie Handlungskompetenzen in sozial-herausfordernden schulischen Situationen (Schubarth, Speck & Seidel, 2006) erfasst. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden nachfolgend nur ausgewählte Ergebnisse (und die damit verbundenen Methoden) dargestellt.

Im Bereich der Lehrbezogenen Selbstwirksamkeit wurden die Studierenden beispielsweise gefragt, wie überzeugt sie sind, „[...], *dass es Ihnen in dieser Situation gelingt, eine produktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen?*“ (Motivationaler Aspekt der LSW) und „[...], *beruhigend auf die beiden streitenden Schüler einwirken zu können?*“ (Sozialer Aspekt der LSW). Um den Bereich des Wissens zu erheben, wurden die Studierenden unter anderem zu ihren Kenntnissen im Bereich „Regeln“ (Bsp. „*Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, wie ich damit umgehen kann, wenn sich Schüler/innen nicht an vereinbarte Regeln halten.*“) und „Arbeitsbündnis“ (Bsp. „*Ich weiß, wie ich auch mit Schüler/inne/n, die sich nicht am Unterricht beteiligen wollen, ein Arbeitsbündnis herstellen kann.*“) befragt. Zur Erfassung der Handlungskompetenzen (diese bezogen sich nicht mehr auf die hypothetischen Situationen) wurden die Studierenden gebeten, Einschätzungen in den Bereichen „Kooperation“ (*„Ich kann ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern aufbauen.“*) und „Erziehen“ (*„Ich kann mit unterschiedlichen Disziplinproblemen umgehen.“*) abzugeben. Zur Feststellung der Zufriedenheit wurde, neben allgemeinen Rahmenbedingungen, der subjektive Lernerfolg der Studierenden (u.a. Fachliche Relevanz, Methodisch Neues gelernt, Persönlicher Lernerfolg, Motivation, das Gelernte umzusetzen) erhoben. Befragt wurden 51 Lehramtsstudierende verschiedener Fachgruppen im Alter von 19 bis 51 (im Mittel: 25.7 Jahre). Die Studierenden, davon 70 Prozent weiblich, strebten je zur Hälfte einen Bachelor- oder Masterabschluss an. Mit 96 Prozent gaben nahezu alle Studierenden an, zum Zeitpunkt der ersten Befragung bereits eigene Unterrichtserfahrung gesammelt zu haben.

ERGEBNISSE

Beide Evaluationsaspekte, d.h. die Zufriedenheitsbeurteilungen als auch die Wirksamkeitsevaluation, weisen ausgesprochen positive Resultate aus. Die Studierenden zeigten sich über alle vier Gruppenarbeitstermine hinweg mit den organisatorischen Rahmenbedingungen des Programms ausgesprochen zufrieden. Entscheidender noch: Sie selbst schätzten ihren persönlichen Lernerfolg mit Werten zwischen M = 6.7 und M = 7.5 (bei einer Skala von 1 = „gering“ bis 9 = „hoch“) an allen vier Terminen vergleichsweise hoch ein (vgl. im Folgenden Abb. 1). Besonders ausgeprägt war zu allen Zeitpunkten die Motivation, das Gelernte in der Praxis umsetzen zu wollen. Etwas kritischer wurde der Aspekt „Methodisch neues gelernt“ bewertet, was sicherlich auch darauf zurückzuführen ist, dass ein souveränes und flexibles Handeln als Lehrkraft in verschiedenen Situationen, und weniger das Erlernen konkreter neuer Unterrichtstechniken, im Vordergrund des Trainings stehen. Die Ergebnisse der Wirkungsevaluation zeigen signifikante Verbesserungen der Lehramtsstudierenden in allen Bereichen der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit, des Klassenmanagements und der Handlungskompetenzen (vgl. Abb. 2). Präziser gesagt verfügten die Lehramtsstudierenden nach dem Training über mehr Wissen in den Bereichen Klassenregeln, Strategien im Umgang mit Konflikten, der Mobilisierung von Gruppen, der Realisierung eines klaren Handlungsprogramms und der Schaffung eines Arbeitsbündnisses

Hinweis der Redaktion: Dieser Artikel erscheint nur in der Online-Ausgabe.

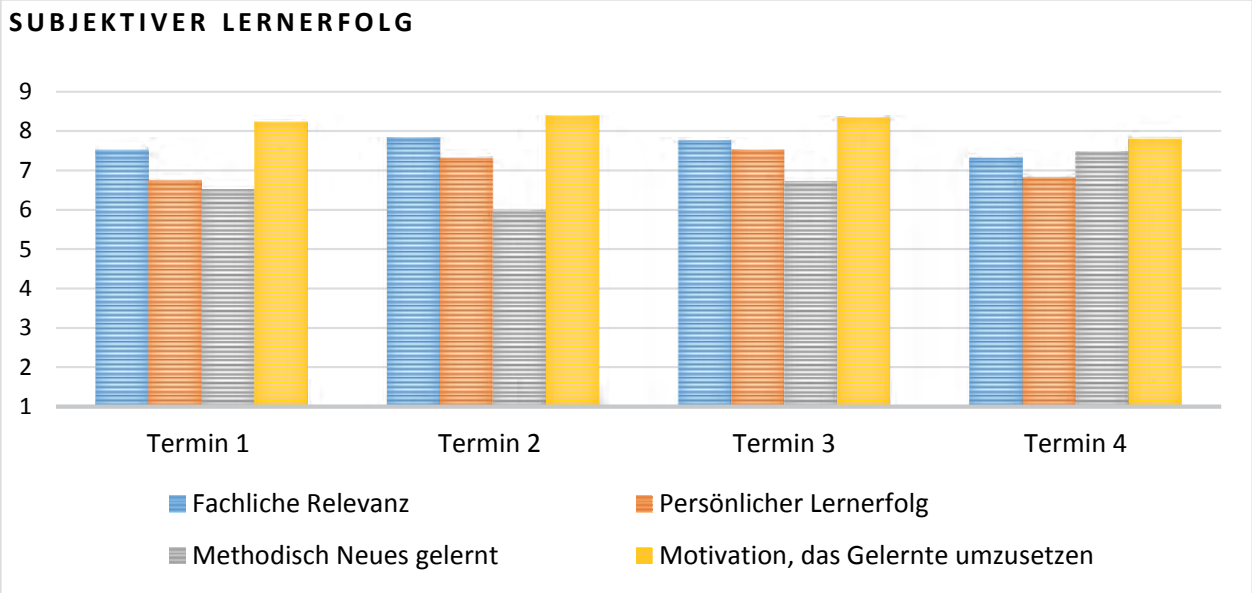


Abb. 1: Subjektive Bewertung des Kompetenzerwerbs an den vier Gruppenterminen (Arbeit mit Unterrichtvideos). Antwortformat: 1 = „gering" bis 9 „hoch".

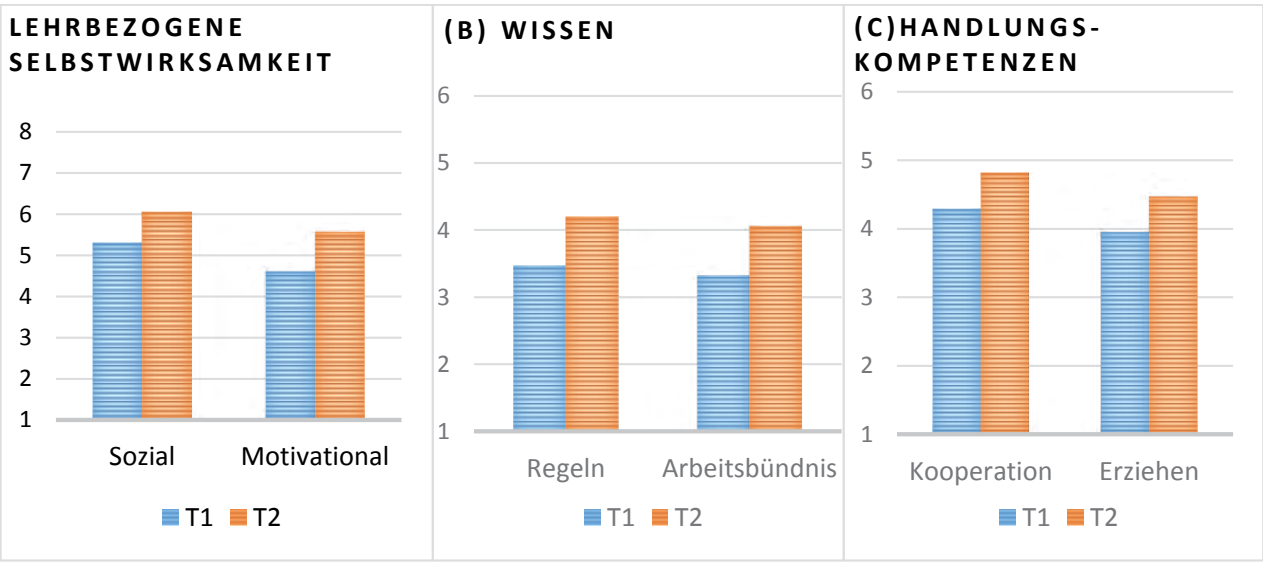


Abb. 2: *N* = 51. Skalenmittelwerte zum Zeitpunkt vor dem Training (T1) und nach dem Training (T2). Antwortformat (A): 1 = „gar nicht überzeugt" bis 8 „sehr überzeugt", Antwortformat (B) und (C): 1 = „trifft gar nicht zu" bis 6 „trifft sehr zu"

mit den Schülerinnen und Schülern einer Klasse. Darüber hinaus konnten signifikante Anstiege der Teilnehmenden in den Kompetenzbereichen „Kooperation" und „Erziehung" nachgewiesen werden. Gemessen an ihrer praktischen Bedeutsamkeit (Cohen, 1988) entsprechen die Verbesserungen der Studierenden von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t2 mittleren und starken Effekten. Zusammenfassend formuliert zeigte sich also, dass die lehrbezogene Selbstwirksamkeit und Kompetenzen im Klassenmanagement in starkem Maße erhöht werden konnten.

DISKUSSION

Aufgrund des Pilotcharakters der vorliegenden Studie konnte die Kompetenzentwicklung der trainierten Studierendengruppe nicht mit derjenigen einer untrainierten Studierendengruppe verglichen werden, was für eine uneingeschränkte Beurteilung der Wirksamkeit einer Maßnahme vorausgesetzt wird (vgl. Döring & Bortz, 2016). Da aber die Verbesserungen der Studierenden über alle erhobenen Konstrukte hinweg nachgewiesen werden konnten, die Effekte

Hinweis der Redaktion: Dieser Artikel erscheint nur in der Online-Ausgabe.

von vergleichsweise hoher praktischer Bedeutung sind und die Vorher-Nachher-Vergleiche sich mit den Angaben der Zufriedenheitsbeurteilungen, in denen die Studierenden ihren Lernzuwachs selbst einschätzten, decken, sprechen die Befunde insgesamt für eine positive Wirksamkeitsbilanz des Programms. Damit untermauern die Ergebnisse Studien, die ebenfalls positive Effekte für Trainingsmaßnahmen im Bereich des Klassenmanagements belegen konnten (u. a. Freiberg et al., 2006; Piwowar et al., 2013). Die Eignung von Unterrichtsvideos, um Studierenden frühzeitig einen realitätsnahen Einblick in die Unterrichtspraxis zu bieten (Beck et al., 2002) und sich elementare Kompetenzen im Bereich des Klassenmanagements anzueignen (Santagata et al., 2011; Gold et al., 2013), wird durch die vorliegende Studie untermauert. Für die Lehramtsausbildung der Universität Potsdam zeichnet sich damit der Bedarf ab, die Arbeit mit Unterrichtsvideos zukünftig als Element des grundständigen Studiums zu berücksichtigen. Hierfür kommen nicht nur fremde Unterrichtsvideos in Betracht, vielmehr belegen Studien auch den Erfolg von eigenen Unterrichtsvideos in der Förderung einer professionellen Wahrnehmung von klassenführungsrelevanten Unterrichtsereignissen (vgl. Hellermann, Gold & Holodynski, 2015; Tripp & Rich, 2012). Eine enge Verzahnung von Lehre und schulischer Praxis (z. B. durch Schulpraktika), die einerseits ein zeitnahes Erproben des Gelernten im Klassenraum ermöglicht, andererseits aber auch dazu ermutigt, als herausfordernd erlebte Unterrichtssituationen zurück in das Studium zu holen und in einem professionellen und geschützten Raum zu reflektieren, bietet Lehramtsstudierenden eine solide Basis, um den Berufseinstieg erfolgreich zu bewältigen.

Genauere Informationen zu der hier skizzierten Studie können dem folgendem Beitrag entnommen werden: Neuhaus, J. & Wendland, M. (eingereicht). Wirksamkeit von Unterrichtsvideos in der Lehramtsausbildung: Eine Pilotstudie zur Evaluation des Programms „Souverän führen im Unterricht“. Lehrerbildung auf dem Prüfstand.

Literatur

- *Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.*
- *Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.*
- *Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2015). Bildung. Mehr als Fachlichkeit. In Verein der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), Gutachten des Aktionsrats Bildung. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/ Dokumente/Gutachten_2015_Internet.pdf [30.09.2016].*
- *Beck, R. J., King, A. & Marshall, S. K. (2002). Effects of videocase construction on preservice teachers' observations of teaching. The Journal of Experimental Education, 70, 345–361.*
- *Chambers, S. M. & Hardy, J. C. (2005). Length of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy Beliefs", Educational Research Quarterly, 28, 3, 3-9.*
- *Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*
- *Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer.*
- *Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. Child Development, 82, 405–432.*
- *Freiberg, J. H. & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues (pp. 735-786). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.*
- *Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (3), 141–155.*
- *Kaufman, D. & Moss, D. M. (2010). A New Look at Preservice Teachers' Conceptions of Classroom Management and Organization: Uncovering Complexity and Dissonance", The Teacher Educator, 45, 118-136.*
- *Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research, 86 (3), pp. 643–680.*
- *McNally, J., I'anson, J., Whewell, C. & Wilson, G. (2005). They Think That Swearing is Okay: First Lessons in Behaviour Management, Journal of Education for Teaching, 33, 3, 169-185.*

Hinweis der Redaktion: Dieser Artikel erscheint nur in der Online-Ausgabe.

- Ophardt, D., Piwowar, V. & Thiel, F. (im Druck). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK) – Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In C. Gräsel, & K. Trempler (Hrsg.), Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Springer Online.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F. & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28 (3), 2014, 83–92.
- Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. Teaching and Teacher Education, 30, 1–12.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. ZDM - The International Journal of Mathematics Education, 43, 133–145.
- Schubarth, Wilfried/ Speck, Karsten/ Seidel, Andreas 2006: Die 2. Phase der Lehrerbildung: Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidaten- und Seminarleiter-Studie zum Theorie-Praxis-Verhältnis, In: Schubarth, Wilfried/ Wendland, Mirko (Hrsg.): Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung, Potsdam, S. 70-89.



Maßgeschneiderte Produkte für Beschäftigte im Öffentlichen Dienst.

Die Fink & Wagner GmbH ist Ihr starker Partner mit vielen Jahren Erfahrung im Öffentlichen Dienst.

Wir kennen Ihren Bedarf genau und stehen Ihnen jederzeit kompetent und mit persönlichem Service zur Verfügung.

Wir sind ganz in Ihrer Nähe und beraten Sie gern!

Besuchen Sie uns auf www.fink-wagner.de oder vor Ort.

AXA Hauptvertretung **Fink & Wagner GmbH**
Luisenplatz 2, 14471 Potsdam
Tel.: 0331 64751772, Fax: 0331 64751770
www.fink-wagner.de

Journal zur Lehrerbildung
Kentron