

# kentron

Ausgabe 25 - Juni 2012

Journal zur Lehrerbildung



Fortbildung

## **Auf Veränderungen reagieren**

Herausforderungen an Beratungs- und Unterstützungssysteme im Kontext der Anforderungen an Schule

*Dr. Götz Bieber und Bernd Jankofsky*

## **Lehrer qualifizieren, Kräfte bündeln**

Überlegungen zur Entwicklung universitätsnaher Lehrerfortbildung in Niedersachsen

*Dr. Jens Winkel und Ulrike Heinrichs*



## Inhaltsverzeichnis

<b>Editorial</b> <i>Dr. Roswitha Lohwasser</i>	5
<b>Auf Veränderungen reagieren</b> Herausforderungen an Beratungs- und Unterstützungssysteme im Kontext der Anforderungen an Schule <i>Dr. Götz Bieber und Bernd Jankofsky</i>	7
<b>Lehrer qualifizieren, Kräfte bündeln</b> Überlegungen zur Entwicklung universitätsnaher Lehrerfortbildung in Niedersachsen <i>Dr. Jens Winkel und Ulrike Heinrichs</i>	14
<b>Nicht nur fachlich, auch didaktisch vorbereitet sein</b> Wann ist eine Fortbildung für Lehrkräfte eine gelungene Fortbildung <i>Elke Dengler</i>	20
<b>Der Lehrer - TÜV</b> Qualitätscheck aus Schülersicht <i>Jorid Engler</i>	22
<b>Zusammenbringen, was zusammen gehört</b> - universitäre Forschung und LehrerInnenfortbildung - <i>Dr. Charlotte Gemsa und Martina Rode</i>	28
<b>Wissensvermittlung spannend gestalten</b> Faszinierende numerische Experimente mit Polynomen - Fortbildung für Mathematiklehrer <i>Dr. Wolfgang Schöbel</i>	32
<b>Wow-Effekt, der Spaß an Mathe weckt</b> Erwartungen an eine Fortbildung für Mathematiklehrer <i>Jörg Schulz</i>	34

<b>Gemeinsames Lernen von Studierenden und Lehrenden</b>	37
Was Potsdam von der Oldenburger Teamforschung lernen kann <i>Dr. Benjamin Apelojg</i>	
<b>Design Thinking - Innovationsmethode für Projektarbeit</b>	40
Ein Experiment im Helmholtz-Gymnasium <i>Andrea Scheer und Johannes Erdmann</i>	
<b>Entwicklungen als Chance begreifen</b>	48
Lernkulturen und Portfolioarbeit in der Lehrerbildung <i>Dr. Mark-Oliver Carl</i>	
<b>Rückblick auf die Tage der Lehrerbildung 2012</b>	58

## Editorial

Das Lernen nicht abrupt mit einem Zeugnis zum Masterabschluss, zum zweiten Staatsexamen oder dem Erwerb eines Zertifikats endet, sondern sich auch außerhalb der einschlägigen Bildungsinstitutionen - auch informell - fortsetzt, überrascht wahrlich niemanden. Lebenslanges Lernen soll nicht mehr allein Aspekt von Allgemein- und Berufsbildung sein, sondern künftig das Grundprinzip sämtlicher Lernkontexte darstellen.

Fortbildungen bzw. Weiterqualifikationen gewinnen in Zeiten der sogenannten wissens- und informationsbasierten Gesellschaft unzweifelhaft immer mehr an existentieller Bedeutung für Arbeitsmarktperspektiven und mit der Einführung von verbindlichen Fortbildungspunktesystemen - etwa bei Medizinerinnen - werden sie gar zur unumgänglichen Pflicht. Die Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum lebenslangen Lernen, mit welchem dann Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können, ist allerdings - gerade finanzpolitisch - unumgänglich.

Bis in den allgemeinen Bildungsbereich ist diese bepunktete Verbindlichkeit bisher (noch) nicht vorgedrungen. Dennoch sind die Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer zur ständigen Fortbildung verpflichtet (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz § 12, Abs. 2), um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten aufzufrischen und sich fortlaufend zu professionalisieren.

Nicht nur der eigenen Unterrichtsentwicklung dienen neue pädagogische und/oder fachdidaktische Erkenntnisse, sondern auch der Umgestaltung von schulischen Lernprozessen. Vage Aussagen trifft das Gesetzesblatt bezüglich des Fortbildungsumfangs, wonach Lehrkräfte auch in der unterrichtsfreien Zeit in angemessenem Umfang zu denselben herangezogen werden können (Brandenburgisches Schulgesetz § 67, Abs. 3). Mindestens zweimal pro Schuljahr wird den Lehrkräften empfohlen, an internen oder externen Veranstaltungen teilzunehmen. Dass mit dem regelmäßigen Wahrnehmen von Fortbildungsangeboten auch ein Mehraufwand verbunden ist, steht außer Frage.

Ein guter Weg hingegen ist es, Lehrerinnen und Lehrer nicht „nur“ zu verpflichten, sondern sie mit einem anregenden Angebot zu motivieren. Das Spektrum der Ansichten darüber, was als interessant befunden wird, ist naturgemäß breit gefächert. Allgemeiner Konsens herrscht jedoch darüber, dass Fortbildungen im Sinne eines aktivierenden „Workshops“ organisiert sein sollten, der weiterführende oder eben alltägliche Unterrichtsinhalte in innovativen Darstellungsformen präsentiert und/oder sie verbindet. Demnach steht eine praxisnahe Anwendungsorientierung im Zentrum des Interesses.



**Dr. Roswitha Lohwaßer**  
*Universität Potsdam  
Zentrum für Lehrerbildung*

**Kontakt unter:**  
*rolo@uni-potsdam.de*

In Anbetracht des neuen inklusiven Grundgedankens, der Heterogenität auch im Bildungsbereich zur Normalität werden lässt, ist es erfreulich, dass insbesondere im Segment der Lernstörungen (Legasthenie, Dyskalkulie, ADHS) und im Bereich der Förderung von Begabungen in den Naturwissenschaften besonderes Interesse konstatiert wird.

Die vorliegende KENTRON-Ausgabe möchte einen Beitrag zur Betonung des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf leisten, interessante (Schul-)Projekte sowie Konzepte vorstellen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Wort kommen lassen. Ich wünsche Ihnen ein erkenntnisreiches Lesen!

## Auf Veränderungen reagieren

### *Herausforderungen an Beratungs- und Unterstützungssysteme im Kontext der Anforderungen an Schule*

Betrachtet man die in den letzten Jahren an Schule herangetragenen Anforderungen zu deren Weiterentwicklung, dann wird man feststellen, dass auf den Schulen ein enormer Veränderungsdruck lastet. Studien wie TIMSS und PISA können ebenso als Auslöser dieses Veränderungsdrucks identifiziert werden, wie gesellschaftliche Anforderungen, die auch durch die Arbeit von Schule bearbeitet werden sollen. Dabei wird erkennbar, dass Fragen nach Qualität und Nachhaltigkeit von Veränderungen in Verbindung mit der für diese Veränderungen zur Verfügung stehenden Zeit nicht nur in der Schule selbst diskutiert werden, sondern sehr intensiv in der Gesellschaft insgesamt. Das wiederum hat zur Folge, dass auch Fragen nach Art, Umfang und Wirksamkeit für die Unterstützung von Schule eine hohe Bedeutung erlangen. Oelkers schreibt 2009

„In der Weiterbildung<sup>1</sup> von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden.“ (Oelkers 2009, S. 80) Ausgehend von dieser Kritik soll im Folgenden versucht werden, beginnend mit einer Analyse bestehender Konzepte für die Unterstützung von Schulen und ihren Lehrkräften, Anforderungen an Unterstützungssysteme abzuleiten sowie Veränderungen bei der Qualifizierung des Personals in Unterstützungssystemen zu beschreiben.

### Vergleich von Konzepten für die Unterstützung von Schule

Veränderungsprozesse von Schule lassen sich modellhaft durch einen Entwicklungskreislauf beschreiben, der durch mindestens folgende vier Schritte gekennzeichnet ist:

1. Evaluation von Prozessen bzw. Ergebnissen der Schule,
2. Beschreibung des daraus abgeleiteten Entwicklungsproblems und Klärung der Entwicklungsziele,

3. Erarbeitung von Lösungsideen,
4. Erprobung dieser Lösungsideen sowie wiederum Evaluation dieser Veränderungen.

Ideal wäre es dann, wenn Unterstützungssysteme Angebote für alle vier Phasen des Veränderungsprozesses zur Verfügung stünden. Untersucht man auf dieser Grundlage Fortbildungsange-



**Dr. Götz Bieber**  
*Landesinstitut für Schule  
und Medien  
Berlin - Brandenburg*

**Kontakt unter:**  
*goetz.bieber@  
lisum.berlin-brandenburg.de*



**Bernd Jankofsky**  
*Landesinstitut für Schule  
und Medien  
Berlin - Brandenburg*

**Kontakt unter:**  
*bernd.jankofsky@  
lisum.berlin-brandenburg.de*

<sup>1</sup> Im Sprachgebrauch in den Ländern Berlin und Brandenburg wird hier eher der Begriff Fortbildung verwendet.

bote, kann man bei den auch von Oelkers kritisierten Angeboten feststellen, dass sie primär auf Lösungsideen für Veränderungssituationen orientieren, ohne die Si-

tuationen der Schulen der teilnehmenden Personen berücksichtigen zu können, da sich die Angebote häufig an einzelne Lehrkräfte richten (vgl. Abbildung 1).

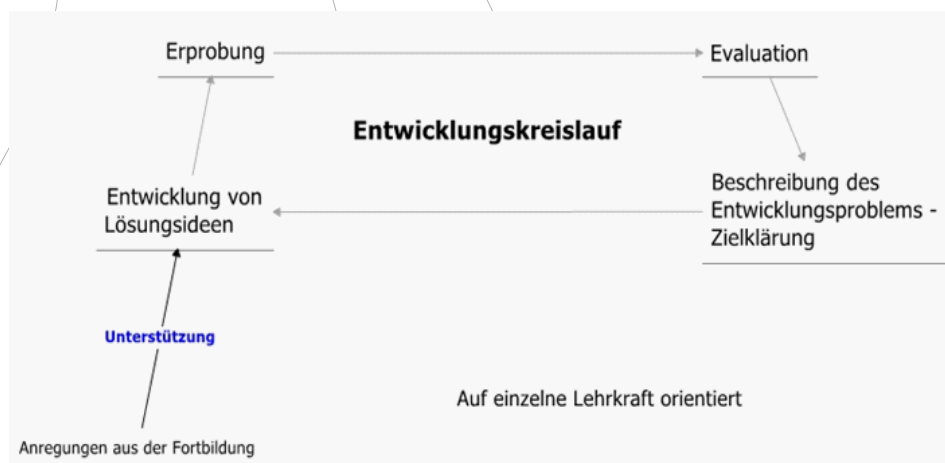


Abbildung 1: Entwicklungskreislauf - Fortbildungsangebote nach herkömmlichem System

Im Rahmen von Modellprojekten der letzten zehn Jahre wurden dagegen andere Konzepte favorisiert, die auf die Beteiligung von Schulen setzen und dadurch mit Gruppen von Lehrkräften aus den beteiligten Schulen längerfristig arbeiten und damit der Idee der zielgerich-

teten Kooperation folgen. Bezogen auf den Entwicklungskreislauf folgen sie der Darstellung in Abbildung 2 und haben so die Möglichkeit, in allen vier Phasen Unterstützung für die beteiligten Schulen anzubieten.

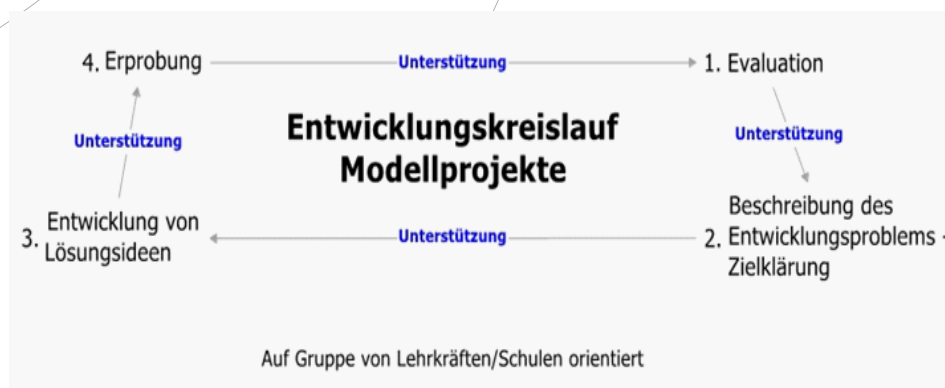


Abbildung 2: Entwicklungskreislauf - Unterstützungsangebote im Rahmen von Modellprojekten

Letzteres Modell hat in den letzten Jahren zunehmend auch Einzug in einer Reihe von Schulentwicklungsmaßnah-

men gehalten, u. a. bei der Begleitung von Ganztagschulen.



## Forschungen, Erfahrungen und bundesweite Trends

Studien, die Veränderungen unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen durch Fortbildungsmaßnahmen untersuchen, sind methodisch anspruchsvoll und liegen bisher nur in sehr geringem Maße vor, auch wenn man die Begleitstudien größerer Modellvorhaben (wie z. B. Reformzeit oder SINUS) in Deutschland berücksichtigt. Gemäß Lipowsky (2004), der den Forschungsstand zur Frage, welche Wirkungen insgesamt von Lehrerfortbildung zu erwarten sind und welche Merkmale diese positiv beeinflussen, zusammenfasst, sind Fortbildungen vor allem dann erfolgreich, wenn sie:

- unterrichtsnah erfolgen,
- sich über einen längeren Zeitraum erstrecken,
- aus einer Kombination von Input-, unterrichtsbezogenen Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen bestehen,
- zum gegenseitigen Austausch und zur Kooperation - sowohl innerschulisch als auch schulübergreifend - anregen,
- einen klar definierten (fach)didaktischen Fokus und damit ein klares Ziel aufweisen,
- an den kognitiven Wissensvoraussetzungen und den Überzeugungen der Lehrkräfte ansetzen.

Diese Befunde werden ebenso durch die Meta-Analyse von Hattie et al. (2009) bestätigt, die durch Köller (2010) wie folgt zusammengefasst werden.

Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf schulisches Lernen und Leisten belegen die besondere Wirksamkeit von:

- problemlösendem Unterricht
- fachspezifischer Lehrerfortbildung

- Programmen zur Leseförderung
- Lernstrategien/Meta-Kognitionen
- Lehrer-Feedback
- Unterrichtsqualität

Wirksame Impulse für die Arbeit in Unterstützungssystemen lieferte u. a. auch das KMK-Projekt „for.mat“. Als eine der PISA-Konsequenzen arbeiteten seit Anfang 2007 Vertreterinnen und Vertreter aller Bundesländer an der Entwicklung von Materialien und Konzeptionen zur „Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung“. Das Qualifizierungskonzept von for.mat ist schulartübergreifend und fächerübergreifend angelegt. Es richtet sich daran aus, dass fachdidaktischen Ansätzen der Bildungsstandards Rechnung getragen wird. Dabei steht standardbasiertes und kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Zentrum. Insbesondere das Teilprojekt 2, in dessen Ergebnis Kompetenzprofile für Beraterinnen und Berater beschrieben werden, ist für die Qualifizierung von Personen aus Unterstützungssystemen interessant, da es auf die systematische Entwicklung und Qualifizierung von Fachkonferenzen und Fachgruppen zu professionellen schulinternen Lerngemeinschaften in den Bildungsstandardfächern Deutsch, erste Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften orientierte. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Beraterinnen und Berater benötigen für diese sehr anspruchsvolle Aufgabe ein breiteres Kompetenzspektrum als dies bisher notwendig war.

Wodurch wird das deutlich?

- Schulen als komplexe soziale Systeme werden vor allem von innen durch die Beteiligten selbst verändert.
- Damit die Akteure in den Schulen verlässliche Informationen über den Stand und die Richtung der aktuellen Entwicklung von Unterricht und Schule erhalten können, bedarf es der Einführung geeigneter Steuerungsinstrumente für die Schulentwicklungsprozesse.
- Kompetenzorientierung und Standardbasierung setzen eine konsequente Orientierung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Ansätze auf diese Lernangebote voraus.
- Entwicklungsprozesse bedürfen einer langfristigen Begleitung und Beratung.

## Anforderungen an Unterstützungssysteme

Um Unterstützungssysteme professionell zu steuern und somit für alle Beteiligten bewusster stattfinden zu lassen, muss es Schulen auf einfache und unkomplizierte Weise möglich sein, auf Unterstützungsangebote zu zentralen Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung zurückzugreifen. Im Zuge dieser Reformarbeit agieren Schulen zunehmend nicht mehr allein; sie ziehen vielmehr schulfremde Berater hinzu, die sie in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht auf ganz vielfältige Weise unterstützen (vgl. Dederling, Goecke & Rauh 2010).

Veränderungsprozesse zielgerichtet und effektiv zu planen, durchzuführen und zu evaluieren bedarf eines hohen Maßes an Expertise, damit die gesetzten Ziele mit Maßnahmen umgesetzt werden können, die in einem überschaubaren Zeitrahmen realisierbar sind,

- der Spezifik der Einzelschule Rechnung tragen,
- die Akzeptanz der Beteiligten finden
- und vor allem in wirkungsvoller Weise die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler dokumentieren.

Bei allen Maßnahmen erscheint es demzufolge als besonders bedeutsam, dass Unterstützungssystem konsequent von der Schule her zu denken und zu gestalten sind (vgl. Priebe 2011). So kann es gelingen, Schulleitungen und Lehrkräften hinreichend zu unterstützen.

Das Spektrum der Unterstützungsmöglichkeiten hierzu ist breit und reicht in der föderalistischen Schullandschaft Deutschlands von regionalen Berater- und Multiplikatorensystemen über institutionalisierte Netzwerke bis hin zu zentralen Fortbildungsangeboten. Die direkte Bereitstellung zusätzlichen Personals und Budgets an die Schule bildet eher die Ausnahme. Einen Königsweg zur Wahl geeigneter Formen gibt es nicht, vielmehr kommt es auf den intelligenten Einsatz verfügbarer Ressourcen an.

Dabei stellt sich in jedem System immer wieder die entscheidende Frage: Was kann einer Schule in ihrer Entwicklung mit unterschiedlichen Problemlagen am besten helfen?

Die zuständigen Ministerien in Berlin und Potsdam beantworteten die Frage im vergangenen Jahrzehnt auf ähnliche Weise.

Trotz unterschiedlicher Voraussetzungen, wie sie z. B. der Stadtstaat und das Flächenland darstellen, werden Unterrichts- und Schulentwicklung in beiden Ländern, vor allem durch regionale Systeme von Beratung, Begleitung und Fortbildung unterstützt. Dem LISUM obliegt dabei die Aufgabe, Schulleitungspersonal und Zielgruppen der Schulbehörden, soweit nicht durch die regionale Fortbildung wahrgenommen, für diese Aufgaben zu qualifizieren (vgl. Staatsvertrag). Damit eröffnet sich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Landesinstituts vor allem die Möglich-

keit, die Qualität der Veränderungsprozesse in der Bildungsregion Berlin-Brandenburg zu optimieren, indem schrittweise Standards entwickelt werden, nach denen die Akteure der Unterstützungssysteme qualifiziert werden. Die zahlenmäßig größte Zielgruppe, der kontinuierlich Qualifizierungsmaßnahmen angeboten wurden und werden, ist die der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der regionalen Fortbildung in Berlin und der Beraterinnen und Berater im Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulämter (BUSS) des Landes Brandenburg.

### **Wohin führt der Weg bei der Qualifizierung des Personals der Unterstützungssysteme?**

Die oben genannten Merkmale erfolgreicher Fortbildungstätigkeit lassen sich bezogen auf die beiden Modelle am besten im zweiten Modell (vgl. Abbildung 2) realisieren. Eine Voraussetzung dafür ist ein angemessenes Qualifikationsprofil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Unterstützungssystemen.

Deshalb begann das LISUM Berlin-Brandenburg 2011 mit einer Veränderung des Qualifizierungssystems von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Beraterinnen und Beratern für die Länder Berlin und Brandenburg und stützte sich neben den jüngsten Forschungsergebnissen auch auf die umfangreichen Erfahrungen, die in diesem Bereich durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Landesinstituts in diesem Bereich gesammelt wurden und nicht zuletzt auch auf Entwicklungen im gesamten deutschsprachigen Raum. Zum Zeitpunkt der Fusion der beiden Landesinstitute waren es weit über 1000

Personen, die in einem der beiden Unterstützungssysteme der Länder Berlin und Brandenburg tätig waren. Alle vor der Fusion bestehenden Angebote für die Zielgruppen wurden zunächst beibehalten, ergänzt durch einige länderübergreifende Maßnahmen. Die Vielzahl der angebotenen Kurse (mehr als 500 Kurse für über 90 Einzelgruppen) und Reihen machte jedoch recht bald deutlich, dass eine flexible und bedarfsgerechte Steuerung der Qualifizierung - ausgerichtet an den bildungspolitischen Erfordernissen der Länder und denen der Einzelschule - nur in sehr begrenztem Umfang möglich war. Engmaschige interne Evaluationsmaßnahmen ließen Rückschlüsse auf zufriedene Zielgruppen zu. Zufriedenheit des Fortbildungs- und Beratungssystems ist letztlich jedoch nicht entscheidend. Gradmesser sollte der Output für die Schulen sein (vgl. Priebe 2011). Die Akteure der Unterstützungssysteme sind dem Schulentwicklungsgedanken verpflichtet.

Die damit veränderten Anforderungen an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Beraterinnen und Berater erfordern ein Qualifizierungskonzept, das auf das o.g. breitere Spektrum an zu erwerbenden Kompetenzen angelegt ist. Seit Beginn des Schuljahres 2011/12 bietet das LISUM beiden Zielgruppen gemeinsam ein konsequent auf diese Anforderungen ausgerichtetes modulares Angebot. Das Konzept wurde mit beiden Ministerien abgestimmt und folgt deren Intentionen. Es schafft erstmals die Voraussetzung dafür, dass individuelle Qualifizierungspakete geschnürt werden können, die den Beauftragungen in den Berliner Regionen und den Brandenburger Schulämtern entsprechen und vor allem den Bedarfen und Bedürfnissen der Einzelperson gerecht werden. Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Kernaufgaben und Kooperationsstrukturen aller Einrichtungen der Unterstützungssysteme klar definiert

sind und sich aufeinander beziehen. Das Angebot umfasst drei Bereiche, die miteinander korrelieren und deren Ziele aufeinander abgestimmt sind (vgl. Abbildung 3):

1. Kompetenzorientiertes Lernen
2. Unterrichtsentwicklung als Organisationsentwicklung
3. Beraten, Begleiten, Fortbilden

Zweitätige Basismodule in allen Bereichen bieten die Gelegenheit, die Spezialkompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen und neueste Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung mit Praxiserfahrungen in Beziehung zu setzen. Aufbau- und Erweiterungsmodule vertiefen die Basis und bieten den nötigen Transfer in die einzelnen Fächer und Lernbereiche, die Handlungsfelder der Schulentwicklung sowie die Elemente der Beratungs- und Fortbildungstätigkeit.



## MODULARE QUALIFIZIERUNG

Abbildung 3: Struktur des modularen Qualifizierungsangebotes

Alle Module verfolgen konsequent einen kompetenzorientierten Ansatz und ermöglichen dementsprechend auch eine Auswahl der Module auf der Grundlage einer Kompetenzübersicht für die drei Bereiche. Während eines Qualifizierungszeitraumes von drei Jahren führen die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Beraterinnen und Berater ein

Portfolio. Dessen Präsentation ist wesentlicher Bestandteil einer möglichen Zertifizierung der Gesamtmaßnahme. Während des gesamten Qualifizierungsprozesses stehen Lernpfadbegleiterinnen und -begleiter für einen optimalen Verlauf des Prozesses als Ansprechpartner zur Verfügung.

#### Literatur

- Oelkers, J.: „I want to be a good teacher“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland, Studie. Friedrich-Ebert-Stiftung, 2009.
- Dederig, K., Goecke, M., Rauh, M., Tillmann, K.-J.: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung. Kongress vom 20. - 22. Juni 2011 an der Universität Basel. Bildungsreform und Reformkritik. Wie beraten die Berater? Beraterprofession und Schulentwicklung.
- Hanisch, R., Jankofsky, B., Liebers, K., Saeltzer, R., Wolter, S.: Entwicklung eines modularisierten Qualifizierungskonzepts für die Berater- und Multiplikatorensysteme in Berlin und Brandenburg. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde 2010.
- Hattie, J. A. C.: Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, 2008.
- <http://www.kmk-format.de/Beratung.html> - Webseiten des Projektes For.mat
- Köller, O.: 44. MNU-Herbsttagung des Landesverbandes S-H, Kiel, 22.09.2010
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die deutsche Schule 96, Nr. 4, S. 462-479.
- Priebe, B.: Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Eine Expertise von Botho Priebe im Auftrag der GEW NRW. Essen 2011.
- Gesetz zu dem Staatsvertrag vom 22. Mai 2006 über die Errichtung eines gemeinsamen Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und zur Änderung landesrechtlicher Vorschriften



**Dr. Jens Winkel**  
Carl von Ossietzky  
Universität Oldenburg  
Didaktisches Zentrum

**Kontakt unter:**  
jens.winkel@  
uni-oldenburg.de



**Ulrike Heinrichs**  
Carl von Ossietzky  
Universität Oldenburg  
Oldenburger Fortbildungszentrum

**Kontakt unter:**  
ofz@uni-oldenburg.de

## Lehrerfortbildung qualifizieren - Kräfte bündeln

### *Überlegungen zur Entwicklung universitätsnaher Lehrerfortbildung in Niedersachsen*

In Niedersachsen wird derzeit das System der Lehrerfortbildung durch das Niedersächsische Kultusministerium (MK) an die Universitäten verlagert. Voraussetzungen dafür, waren zum einen die Zukunfts-

*Die Universitäten spielen in diesem System der Lehrerfortbildung eine geringe Rolle.*

verträge mit den Universitäten, in denen seitens des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) des Landes die Lehrerfortbildung zu einem universitären Ziel erhoben wurde, zum anderen Umstrukturierungen in der Landesschulbehörde, die bisher die regionale Lehrerfortbildung

### **Anforderungen an Unterstützungssysteme**

Die Lehrerfortbildung in Niedersachsen wird bisher in 17 Fortbildungsregionen organisiert, die jeweils durch teilabgeordnete (also für ein bestimmtes Stundendeputat vom Unterricht befreite) oder vollabgeordnete Lehrkräfte betreut werden. Zuständig für die regionale Fortbildung ist die Landesschulbehörde. Auftrag der Fortbildungsbeauftragten, die in der Regel in der Landesschulbehörde sitzen, ist es, ein Angebot zur Lehrerfortbildung für die zugeordnete Region zu organisieren und bereitzuhalten, Schulen mit Blick auf notwendige Fortbildung zu beraten, das Angebot zu bewerben und dessen Qualitäts-

mit abgeordneten Lehrkräften als Fortbildungsbeauftragten organisiert hat. Zukünftig sollen sogenannte Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung ein Angebot an Fortbildungen sicherstellen, das sich stärker an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert - um so die Qualität der Lehrerfortbildung steigern zu können. Dieser Beitrag stellt dar, welche Veränderungen sich mit Blick auf diese Umgestaltung ergeben und erläutert, welche Chancen und Probleme daraus resultieren können. Nach der Schilderung der Ausgangslage werden die Kernelemente der Reform benannt. Es folgt eine Beleuchtung der Chancen und Problemlagen. Ein Ausblick schließt den Beitrag ab.

wicklung voranzutreiben (vgl. Erl. d. MK v. 21. 8. 1998-202-84201/1 (SVBl.9/1998 S.290). Gewonnen werden die Referentinnen und Referenten für die Lehrerfortbildung auf verschiedenen Wegen: Zum Teil handelt es sich um Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen, die vom Land Niedersachsen zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet wurden, zum Teil wurden Hochschullehrende oder Referentinnen und Referenten vom freien Weiterbildungsmarkt rekrutiert. Das Angebot zur Lehrerfortbildung hat sich unter diesen Bedingungen in Niedersachsen sehr unterschiedlich entwickelt.

Hinzu kommt, dass Qualität und Quantität der Lehrerfortbildungen und die Beratung der Schulen stark abhängig sind von den strukturellen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Region und damit den Möglichkeiten der Fortbildungsbeauftragten. Die Universitäten spielen in diesem System der Lehrerfortbildung eine geringe Rolle. Allerdings hat sich eine universitätsnah aufgestellte Sonderform der Lehrerfortbildung in Niedersachsen, die 1994 eingerichtet wurden, sehr gut entwickelt. Das „Oldenburger Fortbildungszentrum - OFZ“ hat im Gegensatz zu den anderen Fortbildungsregionen

eine direkte Anbindung an die Universität und ist zugleich eng verbunden mit dem Zentrum für Lehrerbildung (Didaktisches Zentrum - diz) der Universität Oldenburg. Besonderheit dieser Organisationsform ist, dass Fortbildung in engem Kontakt mit Hochschullehrenden entwickelt und angeboten wird. In Folge dieser Konstruktion steigerten sich das Renommee, die Nachfrage und die Qualität der Lehrerfortbildungen - was das Kultusministerium Niedersachsens dazu veranlasste, diese Sonderform als Modell für künftige Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung zu sehen.

### **Das neue System der universitätsnahen Lehrerfortbildung**

Die Universitäten in Niedersachsen sollen sich durch die Aufnahme des Aufgabenbereiches Lehrerfortbildung in den Zukunftsvertrag der Universitäten mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur stärker verantwortlich für die Lehrerbildung fühlen. Die neu gestaltete Fortbildungslandschaft besteht in Zukunft aus neun Regionen, die den Universitäten, die in der jeweiligen Region beheimatet sind, zugeordnet sind. In jeder Region wird ein Kompetenzzentrum gegründet, das von einer Leiterin oder einem Leiter geführt wird (i.d.R. ehemalige Fortbildungsbeauftragte des Landes). Dieses Kompetenzzentrum ist eine eigenständige Institution innerhalb der Universität, dieser aber unterstellt. In Oldenburg ist das OFZ dem Didaktischen Zentrum (diz) angegliedert, was zugleich die Möglichkeit bietet, die Perspektiven für eine Profilierung im Rahmen der Forschung in der Lehrerfortbildung zu stärken und die gesamte Lehrerbildung miteinander zu vernetzen.

Das Kompetenzzentrum muss laut Vertrag außerdem dem Niedersächsischen Landesinstitut für Qualitätssicherung (NLQ) gegenüber regelmäßig darlegen, wie die getroffenen Vereinbarungen eingehalten werden. Dies soll im Niedersächsischen Arbeitskreis der Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung (AKFL) geschehen, der nach der Einrichtung der Kompetenzzentren gebildet werden soll. In diesem Arbeitskreis soll nicht nur Rechenschaft abgelegt werden, sondern es wird zudem die Kooperation zwischen den Kompetenzzentren gewährleistet und die Diskussion über Ergebnisse von jährlichen Selbstberichten der Kompetenzzentren ermöglicht. Ziele für die weitere Gestaltung der Lehrerfortbildung werden gemeinsam entwickelt. In Einzelverträgen des Kultusministeriums mit den Universitäten werden die Ziele über die Lehrerfortbildung expliziert. Dies soll dazu beitragen, ein qualitativ hochwertiges Angebot an Lehrerfortbildungen zu gewährleisten.

Allerdings muss angemerkt werden, dass die Schulen in der Auswahl ihres Anbieters für die Lehrerfortbildungen frei sind. Sie haben ein Fortbildungsbudget, über welches sie eigenverantwortlich entscheiden und müssen daher nicht auf die Angebote aus den Kompetenzzentren zurückgreifen.

### Chancen einer Umgestaltung

Das Land Niedersachsen verspricht sich von der Umgestaltung einige neue Impulse:

- Die „Wertigkeit“ der Fortbildung kann bei einer stärkeren Beteiligung universitärer Lehrender steigen. Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus der Forschung können direkt in die Schulpraxis eingebracht werden. Durch den Arbeitskreis der Niedersächsischen Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung besteht die Möglichkeit, dass aus dem bisher stark vorgabenorientierten System der Lehrerfortbildung ein selbstlernendes, bedarfsbezogen handelndes System wird. Eine solche „professionelle Lerngemeinschaft“ kann dazu beitragen, sinnvolle Veränderungen der Konzeption des neuen Systems zu diskutieren und die inhaltliche Gestaltung stärker an den Bedarfen abzustimmen, ohne neue Entwicklungen aus dem Blick zu verlieren und in die Lehrerfortbildung aufzunehmen. Es entsteht somit eine Qualitätssicherungseinrichtung für die Lehrerfortbildung.

Dadurch entsteht ein Markt für Lehrerfortbildungen. Die Universitäten werden zwar mit Sachmitteln und Personal zur Organisation für das Kompetenzzentrum ausgestattet, es ist jedoch vorgesehen, dass die angebotenen Kurse kostendeckend kalkuliert werden.

Im neu gestalteten Modell arbeiten die Organisatoren der Lehrerfortbildung und der Lehrerbildung miteinander: Es eröffnen sich Gelegenheiten zu Treffen und zur Gründung von Arbeitskreisen für die Konzeption und Entwicklung der Lehrerfortbildung - und somit Synergieeffekte. Es besteht die Möglichkeit, dass durch die örtliche Nähe zur universitären Ausbildung Angebote der Hochschullehrenden auch für die Lehrerfortbildung genutzt werden und somit eine stärkere Verbindung zwischen Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern entsteht. Es können Möglichkeiten zur Qualifizierung in Mangelbereichen ausgelotet und initiiert werden.

*Das Feld der Lehrerfortbildung kann als Forschungsprojekt für Hochschullehrende attraktiv sein, wenn sich so wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen lassen.*

Eine Zusammenarbeit mit universitärem Personal bedeutet, dass auf Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Blick auf die Konzeptionsentwicklung zurückgegriffen werden kann, die bislang nicht zur Verfügung standen.



- Die Anbindung an die Universitäten ist mit Blick auf die Infrastruktur für die Fortbildung günstig: Die Infrastruktur von Universitäten wird in der Regel professionell gewartet und weiterentwickelt. Räumlichkeiten der Universität können in durch die Hochschule ungenutzten Zeiten für die Lehrerfortbildung verwendet werden.
- Zum Nutzen für die Schulen werden über den Weg der Kompetenzzentren die Ressourcen für Lehrerfortbildung an einem Ort konzipiert, gebündelt und organisiert, so dass die Suche nach schulbedarfsorientierten Angeboten erheblich vereinfacht wird.
- Das Feld der Lehrerfortbildung kann als Forschungsobjekt für Hochschullehrende attraktiv sein, wenn sich so wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen lassen. Es gibt in diesem Zusammenhang vergleichsweise wenige wissenschaftlich fundierte Aussagen, zum Beispiel über den Erkenntnistransfer in der Lehrerfortbildung. Lipowsky unterscheidet strukturelle und inhaltlich-didaktische Merkmale erfolgreicher Lehrerfortbildungen. Strukturell gesehen sind erfolgreiche Lehrerfortbildungen „zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Experten mit ein“ (Lipowsky 2010, S. 64). Erfolgreiche Fortbildungen besitzen dabei meist einen engen fachdidaktischen Fokus, der das Lernen und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, „ihre fachbezogenen Konzepte, Vorstellungen, Denkweisen und auch

Misskonzepte in den Vordergrund“ (ebenda) stellt und hierdurch das fachdidaktische und diagnostische Wissen hervorhebt. Eine Verbindung zwischen Projekten über Lehrerfortbildung und zu fachdidaktischer Forschung drängt sich insofern förmlich auf. Zur Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung schlagen sowohl Lipowsky als auch Huber multifaktorielle Modelle vor (Lipowsky 2010, S. 63, Huber 2010, S. 458). Beide Autoren sind sich darin einig, dass die Modelle in Abhängigkeit vom theoretischen Hintergrund des Forschungsansatzes ggf. weiter differenziert werden müssen (Lipowsky 2010, S. 65; Huber 2010 S. 461). Ein zweites mögliches Thema bezieht sich auf die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Regel nicht linear vollzieht. Es ist notwendig, Prozesse des Kompetenzerwerbs der Lehrkräfte nachzuzeichnen (vgl. z. B. Hascher 2011, S. 433 f.). Dies sind nur Beispiele für mögliche Forschungsansätze im Bereich der Lehrerfortbildung, andere ließen sich gewiss im Zusammenspiel mit standortspezifischen Forschungsinteressen der universitären Lehrenden entwickeln.

- Die neu entstehenden Strukturen bieten für die Universitäten Möglichkeiten mit Blick auf die effektive Nutzung der neuen Kompetenzen im Rahmen von Lehrerweiterbildung – z. B. im Bereich eines professionellen Tagungs- und Veranstaltungsmanagements.

## Problemlagen bei der Neugestaltung

- Die Ausstattung der Kompetenzzentren beschränkt sich auf Sachmittel, die vor allem für das Verwaltungspersonal ausgegeben werden müssen und auf die Abordnung der Fortbildungsbeauftragten. Darüber hinaus müssen sich die Fortbildungen über Kursgebühren finanzieren. Insofern besteht für die Universitäten ein Kalkulationsrisiko. Es muss sich erst noch erweisen, ob diese Rechnung aufgeht - obwohl die Sonderformen belegen, dass es möglich ist, kostendeckend zu arbeiten.
- Die Neugestaltung der Lehrerfortbildung durch Kompetenzzentren wird leider nicht konsequent umgesetzt. Die ursprüngliche Idee, für Schulen nur noch einen Ansprechpartner in der Region zu haben, der für Lehrerfortbildung zuständig ist, wird durch ein paralleles System zur Lehrerfortbildung z. B. für berufsbildende

Schulen durchbrochen und auch die Gymnasien und Gesamtschulen sollen weiterhin Fortbildungen, vor allem durch die Fachberatung der Landesschulbehörde angeboten bekommen. Kooperationen zwischen diesen Personen und Institutionen sind zwar angedacht, dennoch wird es den Universitäten so erschwert, ihre Position als Kompetenzzentren aufzubauen. Zudem könnte sich eine Konkurrenzsituation ergeben.

- Abschließend darf nicht vergessen werden, dass die Universitäten seit Jahrzehnten mit Finanzierungsproblemen kämpfen und somit die Anforderung, Lehrerfortbildung anzubieten und zu entwickeln, für Hochschullehrende nicht sonderlich attraktiv ist. Dafür müssen Anreize geschaffen werden - zum Beispiel für Forschungsvorhaben.

### I. Ausblick

Es muss sich erst noch erweisen, wie die Landesbehörden, Schulen und Universitäten mit den neuen Kompetenzzentren für Lehrerfortbildungen umgehen werden - eine gute, vertrauensvolle Zusammenarbeit ist sinnvoll und notwendig, da es gilt, die Kompetenzen aller Beteiligten zusammen zu führen und optimal zu nutzen. Es bestehen gute Chancen, Schulen besser als bisher in Hinblick auf ihre Entwicklungsbedarfe zu unterstützen. An Universitäten bedarf es sicher noch an Überzeugungsarbeit - Lehrerfortbildung wird nicht per se als interessantes Feld für die Beschäftigung innerhalb der

Fachdidaktik oder Bildungswissenschaft erkannt. Anreiz könnte sein, dass mit Blick auf die Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung - also auch auf die Lehrerfortbildung - noch erheblicher Nachholbedarf im Hinblick auf valide Forschungsergebnisse besteht.

Die vielfach geäußerte Forderung, dass das Lehramtsstudium verstärkt auch auf die Praxis im Berufsfeld vorbereitet, könnte durch das Bündeln und die Vernetzung aller Phasen der Lehrerbildung vorangetrieben werden.

Das Didaktische Zentrum der Universität Oldenburg hat sich daher entschie-

den, als Leitidee für die zukünftige Entwicklung die „lebenslange Lehrerbildung“ in den Vordergrund zu stellen. Ziel ist es, den systematischen Aufbau und die Ausgestaltung der Phasen der Lehrerbildung insgesamt voranzutreiben und weiter zu entwickeln.

Literatur:

Erlass Regionale Fortbildung

- Erl. d. MK v. 21.8.1998-202-84201/1 (SVBl.9/1998 S.290), geändert durch Gem. RdErl. d. MK und MWK vom 16.12.1999 (Nds.MBl. Nr.3/2000) - VoRIS 22410 01 00 40 057-<http://www.schule.de/fortbild/fbregerl.htm>
- Hascher, Tina (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 418-440). Münster: Waxmann.
- Huber, Stephan. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim: Beltz Verlag, S. 451 – 464.
- Lipowsky, Frank. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51-72.

## Nicht nur fachlich, auch didaktisch vorbereitet sein

*Wann ist eine Fortbildung für Lehrkräfte eine gelungene Fortbildung?*

Viele Lehrkräfte würden wahrscheinlich antworten, „ ... wenn ich viel für mich und meine tägliche Arbeit mitnehmen kann ...“ und meinen damit „fertige“ Unterrichtsvorbereitungen.

Für mich war es immer wichtig, dass die Fortbildung die Themen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgegriffen

*Die zukünftigen Fortbildungen sollten sich nicht so sehr auf die fachliche Seite orientieren, sondern viele Themen der Methodik und Didaktik aufgreifen.*



**Elke Dengler**

Staatliches Schulamt  
Frankfurt Oder

**Kontakt unter:**

info.stscha-ff@  
schulaemter.brandenburg.de

und sich an deren Bedürfnissen orientiert hat. Dies lässt sich bei fachspezifischen Themen nicht so gut umsetzen, wie z.B. bei methodischen oder didaktischen Themen. Vielleicht hilft dabei eine Umfrage an den Schulen des Landes Brandenburg. Ich wäre bereit eine solche Umfrage zu unterstützen.

Aus meiner Sicht ist es dringend notwendig, die Schulen auf dem Weg der massiven Veränderung zu begleiten. Auf alle Schulen kommt der große Komplex der Inklusion zu. Alle Lehrkräfte, egal ob Grundschule oder Gymnasium müssten sich Gedanken über die Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern machen. Natürlich haben die Grundschulen dabei auch eine größere Heterogenität der Kinder zu berücksichtigen. Der Unterricht muss modernisiert und individualisiert werden. Dabei benötigen sehr viele Lehrkräfte Unterstützung.

So werden folgende Fragen immer wieder gestellt, die durchaus in Fortbildungsveranstaltungen aufgegriffen werden sollten:

- Wie komme ich von den Ergebnissen der Individuellen Lernstandsanalysen (ILEA) zu individuellen Lernplänen für jedes Kind?
- Wie kann ich den individuellen Lernplan so optimieren, dass ich bei großen Klassen trotzdem jedes Kind berücksichtigen kann?
- Wie hilft mir der individuelle Lernplan bei der Durchführung der Elterngespräche und -beratungen.
- Welche Methoden bieten sich in welchen Situationen an?
- Individueller Lernplan ja, aber einheitliche Zensierung! Wie komme ich aus diesem Teufelskreis heraus?

Die zukünftigen Fortbildungen sollten sich nicht so sehr auf die fachliche Seite orientieren, sondern viele Themen der Methodik und Didaktik aufgreifen. Elemente der Sonderpädagogik sollten für die Lehrkräfte des allgemeinen Unterrichts aufgearbeitet werden. Von der Uni sind Fortbildungen z.B. zu Kompetenzrastern und dem Umgang damit wünschenswert. Derzeit arbeiten viele Schulen an eigenen Kompetenzrastern und deren Umsetzungen. Eine Fortbildung von zentraler Stelle wäre hilfreich und würde garantiert von vielen Lehrkräften besucht werden.

Diese Lehrkräfte könnten dann in ihren Schulen oder auch darüber hinaus tätig werden, um die Erkenntnisse aus der Fortbildung in die Breite zu tragen. Es gibt viele Lehrkräfte, die sich sehr schwer mit den „modernen“ Unterrichtsmethoden anfreunden können. Wenn es dazu Angebote gäbe, so könnten wir in Zielvereinbarungsgesprächen mit den Lehrkräften verabreden, dass sie solche Angebote wahrnehmen. Derzeit gibt es zwar die Angebote der Fachberaterinnen und Fachberater, aber diese reichen nicht aus. Alle Grundschulen im Land Brandenburg arbeiten in regionalen Netzwerken. Jeweils ein Schulleiter leitet dieses Netzwerk. Für diese Personengruppe wäre eine Fortbildung in Fragen der Leitung

und Führung über die Funktion des Schulleiters hinaus von Vorteil. Gerade Fragen der Evaluation sind hier von enormer Bedeutung. Evaluationsprozesse finden in Schulen leider immer noch zu wenig statt und wenn die Netzwerkleiter in ihren Beratungen dies mit den anderen Schulleiterinnen und Schulleitern praktizieren, so hat dies wieder den Effekt, dass es in die Breite getragen wird.

Es gibt viele verschiedene Begriffe, die wir in unserer Ausbildung gelernt haben, die es heute nicht mehr gibt und es gibt viele Ansätze der Pädagogik, die wir nur aus der Literatur kennen. Eine Auffrischung unserer Kenntnisse wäre oftmals sehr hilfreich.

## Der Lehrer - TÜV

### *Qualitätscheck aus Schülersicht*

In den letzten Jahren wurde viel am deutschen Schulsystem herumgetüftelt. Spätestens seit der PISA-Studie 2001 wurde klar, dass sich etwas ändern musste, um die Mängel im Bildungswesen zu beheben. Es gab Reformen, die an Gymnasien in Schleswig-Holstein die Profiloberstufe und G8 einführten. Immer wieder rückten auch Kinder mit Migrantenhintergrund und Kinder aus sozial schwachen Familien in den Fokus, weil sie schlechteren Zugang zu Bildung hätten, als Kinder aus deutschen oder wohlhabenden Familien. In den öffentlichen Debatten geht es auch häufig um Kinder, die immer weniger Voraussetzungen mitbringen würden, wie die Kenntnis der deutschen Sprache, wenn sie in die Schule kämen. Doch wie oft wird die Frage nach den Lehrern gestellt? In Bezug auf die Lehrerschaft gab es keine tiefgreifende Reform, wie beispielsweise G8. Doch meiner Meinung nach gibt es in

diesem Bereich ebenso Handlungsbedarf, denn die Lehrer sind ein wichtiger Faktor für den Erfolg des Unterrichts.

Ich bin seit 2002 Schülerin an einem Gymnasium in Itzehoe, Schleswig-Holstein, und schließe in diesem Jahr die 13. Klasse mit dem Abitur ab. Schule hat mir immer Spaß gemacht und ich mag viele meiner Lehrer. Ich möchte im Folgenden darlegen, warum ich es für sinnvoll halte, dass Lehrer einem Qualitätscheck unterzogen werden sollten.

Ich werde zuerst die Anforderungen an den Lehrerberuf verdeutlichen, dann über die Gründe der häufigen Verbeamtung von Lehrern reflektieren, um schließlich Vorschläge für einen LehrertüV zu unterbreiten. Dabei werde ich meine persönlichen Erfahrungen aus zehn Schuljahren und mit über 30 Lehrern, die mich unterrichteten, ebenso mit einbeziehen, wie viele Gespräche mit meinen Schulkameraden.



**Jorid Engler**

*Kaiser - Karl - Schule  
Städtisches Gymnasium Itzehoe  
Schülerin der 13. Klasse*

### **Aktuelle Situation und Bewertung**

Wieso gehen wir zur Schule? Bildung ist nicht die einzige Antwort auf diese Frage. Ebenso wichtig ist das Erlernen von Kompetenzen, wie zum Beispiel selbstständiges Arbeiten, freies Reden vor Leuten, soziale Umgangsformen, Teamfähigkeit sowie kritisches Denken. Die Ausbildung all dieser Fähigkeiten dauert viele Jahre und wird von Lehrern beglei-

tet und gefördert. Der Lehrerberuf ist höchst anspruchsvoll und im Studium auf „Lehramt an Gymnasien“ werden neben den Fächern, die später unterrichtet werden sollen, zusätzlich pädagogische und didaktische Kenntnisse vermittelt. Heute setzt man voraus, dass Lehrer sowohl fachliche, als auch soziale Fähigkeiten besitzen, dass sie gesellschaftliche

Anforderungen an Schüler vermitteln und jeden einzelnen Schüler gemäß seiner Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen fördern. Außerdem sollten Lehrer dazu bereit sein, sich fortwährend beruflich weiterzubilden.<sup>1</sup> Man kann sagen, dass sich die Auffassung über die Funktion und Tätigkeit von Lehrern stetig wandelt, zum Beispiel auf Grund von neuen Erkenntnis-

sen und Erfahrungen. So war es in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg Hauptziel des Bildungswesens, viele Akademiker zu „produzieren“ und dahingehend wurde den Schülern viel Wissen, bildlich gesprochen, „eingetrichtert“. Um 1970 hatte sich das Verständnis von der Aufgabe eines Lehrers soweit geändert, dass man Lehrer von nun an als „Gestalter von Lernumwelten sah“<sup>2</sup>, bis dann schließlich im 21. Jahrhundert sich die Vorstellung vom „Lehrer als Lerncoach“ durchgesetzt hat. Das Problem bei diesen unterschiedlichen Vorstellungen über die Rolle des Lehrers ist, dass althergebrachte Werte und Vorstellungen neben den neuen existieren. Auch deswegen ist es wichtig, dass Lehrer offen gegenüber neuen Lehr- und Lernmethoden sind, damit überholte Vorstellungen nicht noch auf lange Sicht erhalten bleiben. Im Alltag begegnet man jedoch nicht dem Lehrertideal, sondern Menschen. Und einige dieser Menschen werden den Anforderungen ihres Berufes nicht in vollem Umfang gerecht. Gemeint sind nicht etwa Einschränkungen im Fachwissen der Lehrer, sondern soziale oder pädagogische Defizite. Auch heute noch passiert es, dass Gymnasiallehrer den Unterricht ausschließlich im Vortragstil gestalten. So müssen wir Schüler endlosen, ermüdenden Monologen zuhören.

*Im Alltag begegnet man jedoch nicht dem Lehrertideal, sondern Menschen.*

In Einzelfällen ist in dieser Art Unterrichtsvortrag nicht mal das im Lehrplan vorgesehene Thema Inhalt, sondern das Privatleben eines Lehrers. An unserer Schule kennen ich und meine Schulkollegen sehr viele Anekdoten über das Leben einiger unserer Lehrer. Andererseits haben wir nie darum gebeten, dass man sie uns erzählt. Wir erleben Lehrer, die

unsere Namen nach mehreren Monaten Unterricht nicht kennen, Lehrer, die nicht auf uns eingehen können, die nicht erklären können. Wie kann es sein, dass eine Lehrkraft unhöflich mit 7. Klässlern redet, nur weil sie das neue Thema nicht so schnell umsetzen können? Warum darf eine Lehrerin unterrichten, obwohl sie so launisch ist, dass sie an einem Tag albert und am nächsten Tag schreit? Wie kann man Französisch lernen, wenn ein Lehrer im Unterricht nur deutsch redet, obwohl die Schüler der 11. Klasse schon gute Französisch-Kenntnisse besitzen. Natürlich gibt es mehr Lehrer, deren Unterricht sehr angenehm gestaltet ist und über die es keine Klagen gibt. Allerdings ist auffällig, dass doch zu viele Lehrer aus unserer Sicht eher schlecht abschneiden.

Die freie Wirtschaft ist etwas anderes als die Schule. In der freien Wirtschaft geht es um Angebot und Nachfrage. Wenn ein Unternehmer qualitative und attraktive Angebote macht, so wird die Nachfrage danach groß sein, und er wird daran verdienen. Wenn ein Unternehmer jedoch keine Mühen, keine Ideen und kein Engagement in sein Angebot investiert, so ist die Qualität schwach, und unter Umständen kann er auf diese Weise seinen Lebensunterhalt nicht sichern und muss den Beruf aufgeben.

<sup>1</sup> Brockhaus, Stichwort Lehrer

<sup>2</sup> Gedächtnisprotokoll: Unitage Kiel, Vortrag „Profil Lehramt an Gymnasien“

*Grundsätzlich müssen die Organe des Staates oder einer staatlichen Einrichtung, wie die Schule, unabhängig von der Wirtschaft und vor allem unabhängig von wirtschaftlichen Interessen agieren können.*

Ist das Angebot eines Lehrers nicht gut, weil er seinen Unterricht nicht gut vorbereitet, wenig Anreize zum Lernen bietet oder sich auf sozialer Ebene nicht ver-

ständigen will oder kann, dann ist die „Nachfrage“ trotzdem da, weil es die Schulpflicht gibt und sein Sold vom Staat ge-

zahlt wird. Aber gerade darin liegt auch die Existenz des Berufsbeamtentums begründet. Grundsätzlich müssen die Organe des Staates oder einer staatlichen Einrichtung, wie die Schule, unabhängig von der Wirtschaft und vor allem unabhängig von wirtschaftlichen Interessen agieren können. Damit ist die Funktionsfähigkeit und Rechtsstaatlichkeit im öffentlichen Dienst gewährleistet. Allerdings sind bundesweit nur knapp 650.000 Lehrer an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen verbeamtet, denen rund 306.000 Lehrer gegenüberstehen, deren Anstellung tarifvertraglich geregelt ist.<sup>3</sup> Trotzdem soll im Folgenden auf das Berufsbeamtentum eingegangen werden mit speziellem Augenmerk auf den Lehrerberuf. Art. 33 GG Absatz 4 besagt: „Die Ausübung hoheitsrechtlicher Befugnisse ist als ständige Aufgabe in der Regel Angehörigen des öffentlichen Dienstes zu übertragen, die in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis stehen.“ In der Schule werden solche hoheitsrechtlichen Befugnisse ausgeübt, zu denen Notenvergabe, Schulabschlüsse, Versetzungen und Disziplinarmaßnahmen gezählt werden.<sup>4</sup> Da Beamte einem Streikverbot unterliegen, wird so das Schulangebot gesichert. Der Beamtenstatus sichert desweiteren die persön-

liche Unabhängigkeit des Lehrers, die mit der pädagogischen Freiheit, die sich auf den Ermessens- und Entscheidungsspielraum bezieht, einhergeht. Mit der Verbeamtung von Lehrern sind die sogenannten althergebrachten Grundsätze des Beamtentums verbunden. Die Alimentation und das Lebenszeitprinzip sind Bestandteile dieser Grundsätze. Alimentation bedeutet, dass Beamte ihrem Amt entsprechend angemessen bezahlt werden und im Ruhestand eine Pension beziehen. Das Lebenszeitprinzip ist Synonym für die Verbeamtung auf Lebenszeit und den Kündigungsschutz. Diese Sonderrechte für Beamte werden damit gerechtfertigt, dass sie ein Gleichgewicht gegenüber den vermeintlichen Nachteilen des Berufes herstellen, da sie zum Beispiel auf das Streikrecht anderer Berufsgruppen verzichten müssen. Auch können sie versetzt und insofern in ihrer Arbeitnehmerfreizügigkeit eingeschränkt werden. Solange man davon ausgeht, dass alle Lehrer ihre Tätigkeit in einem zufriedenstellenden bis außerordentlich gutem Umfang erfüllen, ist an den Regelungen der althergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums nichts auszusetzen. Doch weil die Wirklichkeit auch Lehrer bereithält, die ihre Aufgaben unzureichend erfüllen, ist der Kündigungsschutz in diesem Licht nicht mehr gerechtfertigt. Zumindest sollte es aber mehr Möglichkeiten der Vorbeugung oder Änderung dieses Zustands geben. Dieses Thema ist sogar sehr wichtig, wenn man bedenkt, dass sich junge Schüler oft nicht gegen ungerechte oder unpassende Behandlung durch die Lehrkraft wehren können. Wenn das Interesse am Unterricht lichtet und daraus schlechte Noten resultieren, dann wirkt sich das unter Umständen

<sup>3</sup> [http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2012/zdf\\_2012.pdf](http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2012/zdf_2012.pdf), S. 22 „Beschäftigte des öffentlichen Dienstes am 30. Juni 2009 nach Aufgabenbereichen

<sup>4</sup> <http://www.dbb.de/themen/themenartikel/b/beamtenstatus-fuer-lehrer.html>



auch auf das Selbstwertgefühl eines Kindes aus, das sich zu einem großen Teil auch über seine schulischen Leis-

tungen definieren wird, da Schule nun mal einen großen Bestandteil seines Alltags darstellt.

## Wünschenswerte Situation

Nicht jeder kommt mit jedem klar und dass ist nun mal eine Tatsache. Trotzdem wäre es schön, wenn Lehrer besser überprüft würden. Alleine ein „schwarzes Schaf“ in der Lehrerschaft kommt in seinem Berufsleben mit ein paar hundert Schülern in Kontakt. Wenn dieses „schwarze Schaf“ qualitativ schlechten Unterricht macht, dann kommen auf jeden dieser Schüler eine bestimmte Anzahl von Stunden, in denen er seine Zeit verschwenden musste, weil er diesem einen Lehrer ausgesetzt war. Da es aber tatsächlich mehr Lehrer gibt, die uns Schüler mit mangelhaftem Unterricht konfrontieren, ergibt sich daraus, dass es in unseren Schülerleben viele Stunden gab, die besser hätten genutzt werden können. Wir wollen Lehrer, die gerne mit Kindern, Jugendlichen und

jungen Erwachsenen arbeiten wollen. Die an unserer Entwicklung interessiert sind, die sich über unsere Lernerfolge freuen und ihren Unterricht ansprechend gestalten. Schüler sollen keine Angst vor dem einzigen Erwachsenen im Raum haben müssen, weil er zum Beispiel nicht ihrem Alter entsprechend mit ihnen redet. Schüler sollen gerne zur Schule gehen, gerne lernen und sich gerne Herausforderungen stellen. Lehrer sollen in der Lage sein, den Unterricht souverän zu leiten und Begeisterung für ihre Fachgebiete vermitteln können. Wir brauchen gute Voraussetzungen zum Lernen, und wir brauchen Lehrer, die sich für den Beruf entscheiden, weil sie Lehrer werden wollen, und nicht weil sie sich ausschließlich für einen sicheren Arbeitsplatz interessieren.

## Wege dahin

Der Staat hat den Bildungsauftrag zu realisieren und das Schulwesen zu strukturieren. Wieso kann der Staat dann nicht eine Institution erschaffen oder eine bereits vorhandene so erweitern, die eine Lehrer-Qualitäts-Kontrolle durchführen kann? Es gibt bereits Vorbilder.

Die Hamburger Schulinspektion<sup>5</sup> besucht Schulen in Hamburg und bewertet den Unterricht. Die Inspektion ist angekündigt und während sie durchgeführt wird, besuchen Inspektoren die Unterrichte von vielen Lehrern, deren Unter-

richtsqualität sie anschließend mit Hilfe von 30 Kriterien, den sogenannten Items, bewerten und einem Vierstufenmodell zuordnen. Meiner Meinung nach geht diese Form der Unterrichtsbewertung nicht weit genug, denn die Durchführung von Schulstunden sollte möglichst unvorbereitet inspiziert werden, damit ein möglichst realitätsnaher Einblick in den Unterricht erlangt werden kann.

In Schleswig-Holstein gibt es lediglich das Angebot einer internen Evaluation<sup>6</sup>,

<sup>5</sup> <http://www.schulinspektion.hamburg.de/index.php/article/detail/1517>

<sup>6</sup> [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Schulqualitaet/evaluation/evaluation\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Schulqualitaet/evaluation/evaluation_node.html)

mit der die Schulen „die Qualität der pädagogischen Arbeit in eigener Regie“ überprüfen können. Doch diese Maßnahme beruht auf Freiwilligkeit. In Finnland müssen angehende Lehrer strenge Auswahlverfahren durchlaufen und in Gesprächen den Prüfer von ihren Beweggründen und ihrer Motivation, Lehrer werden zu wollen, überzeugen.

Die Lehrer dort sollen Kinder unterrichten wollen und nicht das Fach<sup>7</sup>. Meiner Meinung nach muss es regelmäßige Kontrollen der Lehrkräfte an schleswig-holsteinischen Schulen geben. Dies sollte einerseits durch unangekündigte Unterrichtshospitationen von unabhängigen Inspektoren geschehen, die den Unterricht nach einem Kriterienkatalog bewerten. Andererseits sollten Schüler befragt werden, in Gesprächen und in Umfragen, denn die Schüler sind letztendlich die einzigen, die wirklich eine Aussage, mag sie auch subjektiv sein, über die Qualität des Unterrichts ihrer Lehrer treffen können.

Es sollte Evaluationen der Schulen geben, die eben nicht auf Freiwilligkeit beruhen, sondern selbstverständlich durchgeführt werden. Außerdem müssen die Ergebnisse einer solchen Unterrichtsinspektion Folgen haben. Die Ergebnisse würden ebenso wie die Noten der Schüler dem Datenschutz unterliegen, aber wie auch bei Schülern die schlechte Noten bekommen und nicht versetzt werden, muss es möglich sein, dass auch Lehrer sich einer Benotung stellen und mit den Konsequenzen leben müssen. Es wäre zum Beispiel denkbar, dass, in Schulnoten gesprochen, mit einer 4 oder schlechter bewertete Lehrer, Fortbildungen machen müssten, die ihnen helfen, ihren Unterricht besser zu gestalten. Wenn aber ein Lehrer sich

nicht positiv entwickeln kann, so würde auch der Kündigungsschutz in Frage stehen. Es ist in Ordnung nach einer verfehlten Berufswahl einen anderen Beruf zu ergreifen, oder im Bereich der Schule andere Aufgaben zu übernehmen. Es gibt sicherlich Verwaltungsaufgaben, im Bereich des Bildungsministeriums, die

*Es ist in Ordnung, nach einer verfehlten Berufswahl einen anderen Beruf zu ergreifen oder im Bereich der Schule andere Aufgaben zu übernehmen.*

auch von ehemaligen Lehrern wahrgenommen werden könnten. Selbst wenn heute 50 % der Lehrkräfte an deutschen Schulen über 50 Jahre alt sind<sup>8</sup>, müssen auch diese Menschen sich an die Entwicklung und den Fortschritt innerhalb ihres Berufes anpassen können, damit eben nicht, wie oben beschrieben, veraltete Vorstellungen von der Vermittlung von Lerninhalten bestehen bleiben. Diese Art von Qualitätscheck könnte in den Zuständigkeitsbereich der bereits existierenden Schulaufsichtsbehörde fallen. In Einzelfällen könnten auch Zeugnisse von Schülern Anlass zu einer Betrachtung der Unterrichtsqualität bieten. Hat ein Schüler in einem Fach nach einem Lehrerwechsel auffällig schlechte Noten, nachdem er in den Jahren zuvor sehr gut bewertet wurde, so kann das auch ein Indikator sein, dass er von dem jetzigen Lehrer enttäuscht ist beziehungsweise sein Talent unter dessen Führung verkommt. Es kann aber auch genau umgekehrt bedeuten, dass der vorherige Lehrer des Schülers willkürlich „zu gute“ Noten vergab, die bei einer realeren Bewertung durch den nachfolgenden Lehrer nicht haltbar sind.

<sup>7</sup> [http://www.zeit.de/2007/17/Finnland\\_neu](http://www.zeit.de/2007/17/Finnland_neu)

<sup>8</sup> [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige\\_ergebnisse\\_presse2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige_ergebnisse_presse2010.pdf)

Dies sind Maßnahmen, die Lehrer kontinuierlich während ihres gesamten Berufslebens begleiten sollten. Eine wichtige Rolle kann aber auch ein härteres Auswahlverfahren bei der Zulassung zum Lehrerberuf sein, im Sinne des finnischen Modells. Auch in Deutschland kann nicht jedermann im öffentlichen Dienst arbeiten, selbst wenn er die fachlichen Voraussetzungen mitbringt. Um beispielsweise eine Ausbildung beim Auswärtigen Amt in Berlin zu absolvieren, müssen sich die zahlreichen Bewerber vorher durch Stresstests, detaillierte Bewerbungsunterlagen und Bewerbungsgespräche qualifizieren und nur die Besten werden ausgewählt. Jeder Bewerber muss in einem Gespräch mit einem Psychologen überzeugend darstellen, dass er geeignet ist, etwa weil er bereit ist, oft umzuziehen, und das auch seiner Familie zumuten würde.

Ebenso wie eine Stelle im gehobenen Dienst des Auswärtigen Amtes, so stellt auch der Beruf des Lehrers hohe Ansprüche an die Persönlichkeit des Bewerbers. Ein Psychologengespräch, in dem der angehende Lehrer über seine Beweggründe genau befragt wird, wäre nicht abwegig.

Um gute Standards an Schulen zu sichern, sollten die Bewertungskriterien vielfältig sein und vor allem den Umgang zwischen Lehrern und Schülern, die Lernatmosphäre und die Arbeitsmethoden im Unterricht berücksichtigen. Die Auswertung sollte, angelehnt an das Notensystem, immer dann Konsequenzen nach sich ziehen, wenn ein Lehrer mit der Note 4 oder schlechter abschneidet. Nicht nur formal-sachliche, sondern auch persönliche Elemente müssen ein Teil dieser Bewertung sein.



**Dr. Charlotte Gemsa**  
Universität Potsdam  
Zentrum für Lehrerbildung

**Kontakt unter:**  
charlotte.gemsa@  
uni-potsdam.de



**Martina Rode**  
Universität Potsdam  
Zentrum für Lehrerbildung

**Kontakt unter:**  
mrode@uni-potsdam.de

## Zusammenbringen, was zusammen gehört

- universitäre Forschung und LehrerInnenfortbildung -

Für Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft gehört die ständige Fortbildung - entsprechend § 67 Abs. 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes - zu ihren Pflichten. Träger der Fortbildung sind vor allem Institutionen aus dem Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS).

Diese Institutionen unterbreiten Angebote zu einer staatlichen Lehrkräftefortbildung im Land Brandenburg:

- Schulen mit Angeboten für schulinterne Lehrkräftefortbildung,
- Staatliche Schulämter,
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg,
- Landesinstitut für Lehrerbildung,
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg,
- Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen und
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

Daneben gibt es „weitere Anbieter“, zu denen auch die Universität Potsdam zählt. Deren Fortbildungsmaßnahmen werden vom MBS pauschal als Ergänzungsangebote anerkannt und können von den Lehrerinnen und Lehrern entsprechend abgerechnet werden (vgl. Rundschreiben 12/08 vom 9. Oktober 2008 Fortbildung der Lehrkräfte sowie Beratungs- und Unterstützungssystem [LK-FB/BUSS]).

Die Angebote werden im „Fortbildungsnetz für Lehrkräfte des Landes Brandenburg“ zusammengeführt und können dort online gebucht werden. Fortbildungsangebote der Universität Potsdam werden zurzeit nicht in die Programme zur staatlichen Lehrkräftefortbildung einbezogen. Eine Ausnahme bilden die Veranstaltungen zu den Themen „Strahlenschutz“ des Instituts für Physik und „Arbeitsschutz“ der Lehrereinheit Arbeitslehre/Technik, die über das Staatliche Schulamt Cottbus in das Fortbildungsnetz eingestellt werden.

### Lehrkräftefortbildung durch die Universität Potsdam

In der Entschließung des 206. Plenums vom 21.02.2006 verweist die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer „Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen“ auf die Verantwortung der Hochschulen für eine berufsbezogene Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Dies auch insbeson-

dere unter dem Aspekt, dass der Bedarf an Fortbildungsangeboten, die dem aktuellen Forschungsstand entsprechen, weiter zunehmen wird. Es wird ausgeführt: „Die Fort- und Weiterbildung von Lehrern gehört zu den zentralen Aufgaben der Hochschulen...“. Und weiter: „Hochschulen sind besser als andere Institutionen

in der Lage, pädagogische und didaktische Forschungsergebnisse und neue fachliche Entwicklungen adäquat zu vermitteln.“

Wie nimmt die Universität Potsdam diese Verantwortung wahr?

Traditionell gab und gibt es an der Universität Potsdam vielseitige Aktivitäten im Bereich Lehrkräftefortbildung. Die Spanne reicht vom Auftreten Hochschulangehöriger als Fachreferenten in staatlichen Fortbildungsmaßnahmen bis zu regelmäßigen Veranstaltungsangeboten von Instituten oder Bereichen, z.B. der Fachdidaktik Mathematik (Lehrertag der Mathematikdidaktik), der Fachtagungen LER, u.a.m. Darüber hinaus bietet der WiB e.V. als An-Institut der Universität Potsdam Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer an, die, im Gegensatz zu den Angeboten der Institute, teilnehmerfinanziert sind. Der Blick auf die Gesamtheit der Aktivitäten der Fakultäten, Institute oder Lehrereinheiten lässt vermuten, dass die Lehrkräftefortbildung nur in wenigen Fällen als definiertes Arbeitsfeld innerhalb der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften an der Universität Potsdam wahrgenommen wird. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Zum einen definieren weder das Hochschulgesetz noch das Lehrerbildungsgesetz des Landes

Brandenburg die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern als Aufgabe der Universität. Zum anderen scheint es für Hochschullehrende kaum Anreize für Fortbildungsangebote zu geben. Sie erhalten für Lehrkräftefortbildungen keine Vergütung, eine Anrechnung auf ihre Lehrverpflichtungen erfolgt nicht. Dennoch müsste gerade die Universität Potsdam, an der jede/r fünfte Studierende einen Lehramtsabschluss anstrebt, dabei eine Reihe von schulpraktischen Studien absolviert, die häufig von Lehrkräften der Schulen betreut werden, ein hohes Interesse an deren Qualifikation haben. Nicht selten taucht in Diskussionsrunden das Argument auf, Lehrerinnen und Lehrer seien für die Arbeit mit Studierenden nicht immer ausreichend qualifiziert. Die Kritik bezieht sich nicht vordergründig auf den Aspekt der Betreuung, sondern oft auf die fachliche und didaktische Qualität des Unterrichts. Eigentlich ein gutes Argument dafür, den Stellenwert der Lehrkräftefortbildung an der Universität Potsdam zu überdenken.

*Der Blick auf die Gesamtheit der Aktivitäten der Fakultäten, Institute oder Lehrereinheiten lässt vermuten, dass die Lehrkräftefortbildung nur in wenigen Fällen als definiertes Arbeitsfeld innerhalb der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften an der Universität Potsdam wahrgenommen wird.*

## Aufgaben und Aktivitäten des Zentrums für Lehrerbildung

Seit 2009 hat das Zentrum für Lehrerbildung die Aufgaben der Planung und Koordinierung von Fortbildungsangeboten der Universität für Lehrerinnen und Lehrer übernommen. Dort werden nicht nur die aktuellen Angebote aus den Fakultäten und Instituten erfasst, sondern es werden Lehrende gewonnen, die zu

spezifischen Themen aus Lehre und Forschung Fortbildungen anbieten. Grundlage für diese Tätigkeit ist eine enge Kooperation mit den Fakultäten und Instituten der Universität. Beginnend mit dem WiSe 09/10 werden alle Angebote in halbjährlich online veröffentlichten Fortbildungskatalogen dokumentiert.

*Das Zentrum für Lehrerbildung ist bestrebt, die bisher stark angebotsorientierte Fortbildung in Richtung bedarfsorientierter Angebote zu entwickeln.*

In der Regel umfasst ein Katalog 20 bis 40 Angebote aus den unterschiedlichen, meist lehramtsbezogenen Bereichen.

Während zu Beginn Angebote aus den naturwissenschaftlichen Bereichen den Schwerpunkt bildeten, finden im Weiteren auch Themen wie zum Beispiel Lese-Rechtschreib-Schwäche, Dyskalkulie, Inklusion, Konfliktmanagement, Interkulturelle Kompetenzen, Gewaltprävention, verstärkt Berücksichtigung. Dabei ist das Zentrum für Lehrerbildung bestrebt, die bisher stark angebotsorientierte Fortbildung in Richtung bedarfsorientierter Angebote zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist eine systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs der Lehrerinnen und Lehrer, die es in der notwendigen Form erst in Ansätzen gibt. Stärker angebotsorientierte Fortbildungen führen häufig dazu, dass einerseits stark nachgefragte Themen wie beispielsweise Lernberatung / Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht ausreichend bedient werden können. Mit drei parallel ange-

botenen Jahreskursen 2011 wurde der signalisierte Bedarf nicht abgedeckt. Es konnte für 2012 eine weitere Veranstaltungsreihe zur Thematik Lese-Rechtschreib-Schwäche mit zwei Kursgruppen aufgelegt werden. Andererseits werden angebotene Themen kaum gebucht. Eine Ursache dafür liegt darin, dass einige Kursthemen bzw. -inhalte eine hohe Fachspezifik aufweisen, die nur von wenigen Lehrkräften der Schulen angenommen werden – auch weil häufig eine direkte Einbeziehung der Inhalte in den Unterricht erwartet wird. Dies hatte mitunter zur Folge, dass Kurse mangels ausreichender Teilnehmer ausfallen mussten. Die Absicherung nachfrageorientierter Fortbildungen erfordert wiederum die Gewinnung kompetenter Fortbildner aus anderen Hochschulen oder Forschungseinrichtungen, was die Frage der Finanzierung aufwirft. Fortbildungen, die von Honorarkräften durchgeführt werden, sind ohne die finanzielle Mitbeteiligung der Teilnehmer nicht zu realisieren. Ob und wie das kostendeckend möglich sein wird, muss sich erweisen.



## Ausblick

Das ZfL sieht die Schwerpunkte der weiteren Arbeit im Bereich Fortbildung zweifach ausgerichtet. So ist es bei der zu Beginn des Beitrages dargestellten Vielzahl von Anbietern unerlässlich, die Kooperation mit Institutionen der staatlichen Fortbildung auszubauen. Die Einbeziehung universitärer Angebote in das FortbildungsNetz Brandenburg sollte ein erster Schritt sein. In der Diskussion sind gemeinsame Angebote, die sowohl Theorie- als auch den Bezug zu konkretem Lehrerhandeln haben.

Innerhalb der Universität Potsdam wird es eine grundlegende Aufgabe sein, Wege und Maßnahmen sowie Anreize zu entwickeln, um die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung langfristig mit der Lehrkräftefortbildung zu verbinden. Die Möglichkeit, über die Fortbildung neue Forschungsergebnisse und Innovationen in die Praxis hinein verbreiten zu können und durch Rückkopplung aus der Schulpraxis die universitäre Ausbildung verbessern zu können, sind eine gute Motivation.

## Wissensvermittlung spannend gestalten

*Faszinierende numerische Experimente mit Polynomen -  
Eine Fortbildung für Mathematiklehrer*



**Dr. Wolfgang Schöbel**  
Universität Potsdam  
Institut für Mathematik

**Kontakt unter:**  
schoebel@uni-potsdam.de

Kürzlich wurde ich angesprochen, doch auch mal eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrer anzubieten. Hinsichtlich des Themas hätte ich freie Wahl und ich sollte mir keine großen Sorgen machen, eine Mindestteilnehmerzahl von sagen wir zehn Teilnehmern wird bei Mathematikthemen ohnehin sehr selten erreicht.

Was kann man nun in einer zweistündigen Veranstaltung abhandeln?

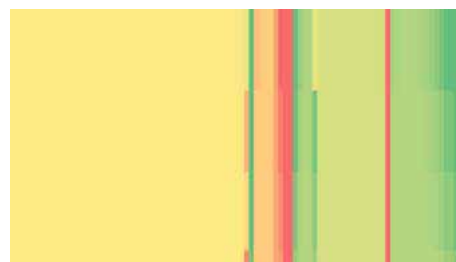
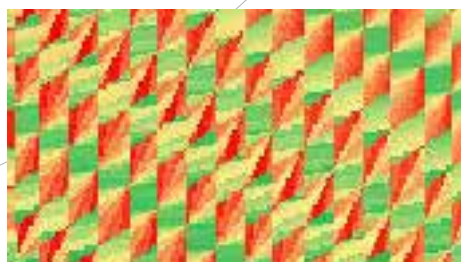
Nach einigem Überlegen entschied ich mich für o.g. Thema. Polynome sind ein zentrales Thema sowohl in Sekundarstufe I (lineare und quadratische Funktionen) als auch in Sekundarstufe II (ganzrationale Funktionen). Untersuchungen ihrer Eigenschaften lassen sich durch vielfältige Anwendungsaufgaben motivieren und einkleiden, der Schulbezug sollte also gegeben sein.

Leider wird dies in der täglichen Schulpraxis häufig auf die Anwendung der sogenannten p-q-Formel reduziert. Gemeint ist die Lösungsformel für quadratische Gleichungen in Normalform. (Ein Student nannte diese Formel unlängst die „Mitternachtsformel“. Sie können sich vorstellen warum: Wenn man zu nachtschlafender Zeit aus dem

Tiefschlaf gerissen wird, diese Formel muss man herbeten können...).

Hier wollte ich ansetzen und Anregungen geben, wie man der banalen Aufgabe, Nullstellen zu berechnen, durchaus interessante Seiten abgewinnen kann. Dafür wählte ich zwei iterative Verfahren aus, die ja bekanntlich immer dann zum Einsatz kommen, wenn eben keine geschlossene Lösungsformel zur Verfügung steht.

Für die numerischen Experimente wollte ich keine spezielle Programmiersprache verwenden, die erst die Absolvierung eines weiteren Kurses voraussetzt. Berücksichtigt man die Verbreitung von Windows-Rechnern und dementsprechend von MS-Office, sollte es keine Einschränkung und keine Überforderung sein, die Programme in Excel vorzubereiten und den Teilnehmern zur Verfügung zu stellen. Zum Inhalt nur so viel, dass ich besonderes Augenmerk auf Visualisierung gelegt habe. So entstanden mit den Excel-Programmen bei der Untersuchung des Verfahrens der Bisektion die linke Grafik, bei der Untersuchung von Einzugsgebieten von Nullstellen beim Newtonverfahren die rechte Grafik.





Soweit zu meinen geplanten Absichten. Im Feedback bescheinigte mir die große Mehrheit der Teilnehmer, ein sehr interessantes Thema angeboten zu haben. Einhellig war jedoch die Einschätzung, dass „... inhaltliche Bezüge zu(r) ... Lehrertätigkeit“ kaum bis gar nicht vorhanden gewesen seien. Und hier komme ich nun ins Grübeln. Klar ist, dass die betrachteten Verfahren unter dem von mir gewählten Blickwinkel kein Unterrichtsgegenstand sind. Aber ist nicht ein ungewöhnlicher Blickwinkel auf altbekannte Tatsachen in vielen Fällen besonders lehrreich? Können nicht Leistungsfähigkeit und insbesondere auch Grenzen eines ausführlich zu behandelnden Standardverfahrens durch zusätzliche Betrachtungen verdeutlicht werden? Was spricht dagegen, etwa in den letzten Minuten einer anstrengenden Lehrereinheit Ausblick auf Alternativen zu geben? Und schließlich: Die besonders interessierten und leistungsfähigen Schüler (ja, die gibt es!) warten

nur auf Anregungen für eigenständige Untersuchungen, die zum Teil deutlich über den Lehrstoff hinaus gehen! Hier hat der Lehrer eine große Verantwortung, die sich insbesondere auf die außerschulische Förderung der leistungsstarken Schüler erstreckt. Dies schreibe ich auch als Mitglied des „Brandenburgischen Landesvereins zur Förderung mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch interessierter Schüler e.V.“ (siehe dazu auch [www.blis-brandenburg.de](http://www.blis-brandenburg.de)). Ach ja, zu der eingangs genannten Sorge. Wie Sie bereits bemerkt haben, fand die Veranstaltung statt und zwar mit 14 Teilnehmern. Ein Kollege aus Kirchmöser, der im vorigen Jahr bereits als Student im Ergänzungsstudium meine Lehrveranstaltungen besucht hat, brachte sogar einen Schüler aus seinem Gymnasium mit. Und besonders beeindruckt war ich von einem weiteren Kollegen, der für diese zweistündige Veranstaltung den weiten Weg aus Prenzlau nach Potsdam nicht gescheut hat.

## WOW - Effekt, der Spaß an Mathe weckt

*Erwartungen an eine Fortbildung für Mathematiklehrer*

Im September bot die Universität Potsdam Mathematiklehrern und anderen Interessierten eine Fortbildung zum Thema „Faszinierende numerische Experimente mit Polynomen“ an.

Den Dozenten, Herrn Dr. Schöbel, konnte ich vom Ergänzungsstudium, das ich vor einem Jahr absolviert hatte. Seine Numerikübungen fand ich sehr lehrreich und interessant. Mit viel Engagement brachte er uns die Rechenverfahren so bei, dass man ruhigen Gewissens zur Klausur gehen konnte. Die Chance auf eine „nutzbringende“ Fortbildung war also hoch.

Polynome werden in der Schule in den Klassenstufen 11 und 12 unter der Überschrift „Ganzrationale Funktionen“ behandelt. Einige Verfahren zur Nullstellenbestimmung werden in der Schule

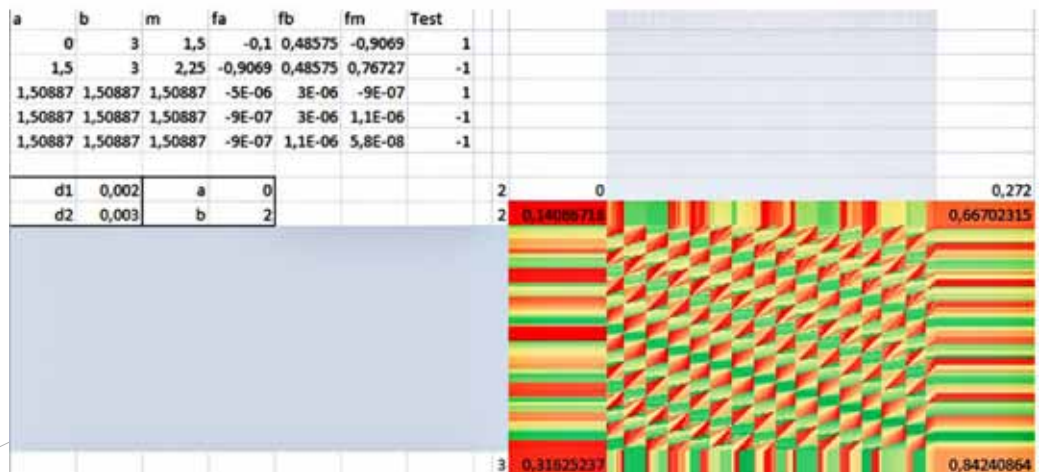
vermittelt, für Näherungsverfahren ist nach dem Übergang zum zwölfjährigen Abitur kaum noch Zeit. Nach einem 6-Stunden-Tag in der Schule und dann knapp 1<sup>1/2</sup> Stunden Fahrt traf ich in der Uni ein. Aus meinem Leistungskurs Mathe 13 nahm ich noch einen leistungsstarken und interessierten Schüler mit.

Herr Dr. Schöbel begann mit dem Verfahren der Intervallhalbierung (Bisektion) zum näherungsweise Finden einer Nullstelle. Dieses Verfahren ist leicht verständlich und wird auch in der Schule behandelt. Das Besondere war nun, dass er mithilfe bedingter Formatierungen den Verlauf der Annäherung an die Nullstelle in Excel-Dateien visualisierte. Dabei entstanden die verschiedensten Farbmuster.



**Jörg Schulz**  
Saldern - Gymnasium  
Brandenburg

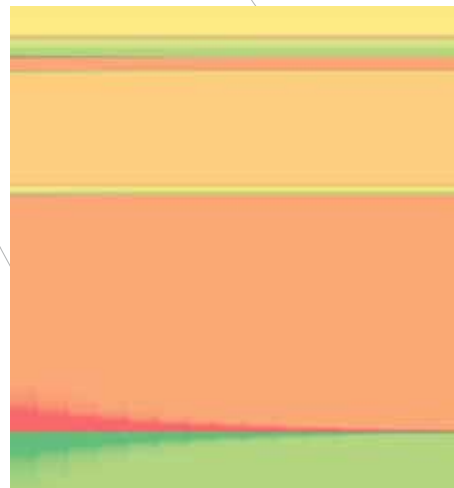
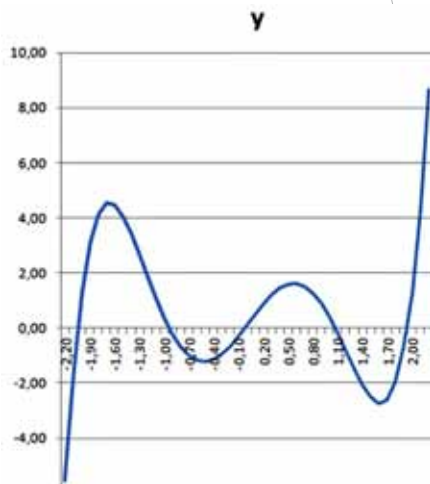
**Kontakt unter:**  
[schulz.brb@googlemail.com](mailto:schulz.brb@googlemail.com)



Kernpunkt der Fortbildung waren Beispiele und Untersuchungen zum Newton-Verfahren zum Bestimmen von Nullstellen von Polynomfunktionen. Nach einer kurzen Wiederholung der Wirkungsweise des Verfahrens zeigte uns Herr Dr. Schöbel, dass die Annäherung an eine bestimmte Nullstelle bei einigen Funktionen sehr stark vom Startwert abhängig ist. Es überraschte alle Anwesenden, dass teilweise aller kleinste Änderungen des Startwertes zu einer Iteration einer anderen Nullstelle führen konnten. Bei einem Polynom 5. Grades durften die Startwerte im sehr kurzen Intervall von 1,544 bis 1,548 liegen und trotzdem konnten alle fünf vorhandenen Nullstellen iteriert werden. Noch erstaunlicher fand ich, dass man diese Abhängigkeit nicht voraussagen oder berechnen kann. Mit den vorbereiteten

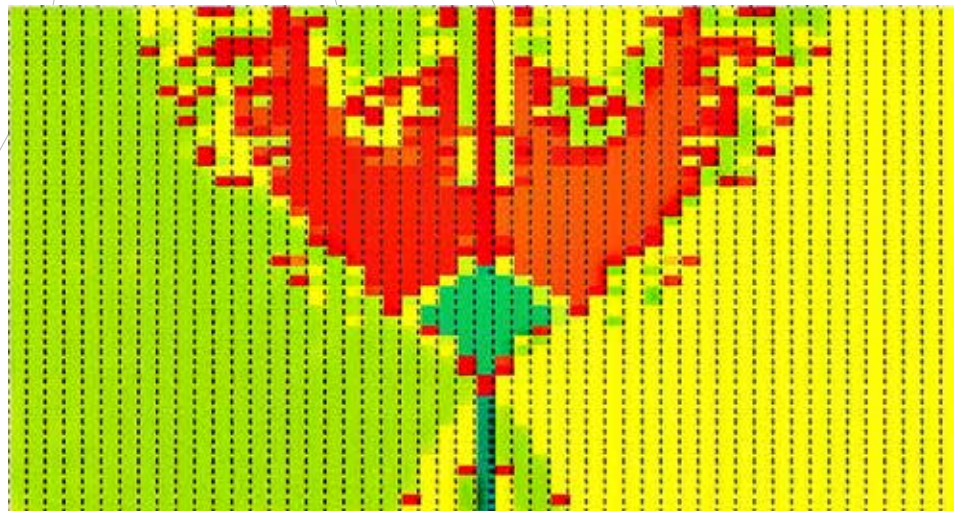
Excel-Dateien konnte man nun ausgewählte „sensible“ Bereiche unter Wahl von bestimmten Parametern darauf hin untersuchen, wie schnell bzw. ob überhaupt und dann auch noch welche Nullstelle vom Verfahren „anvisiert“ wurde. Der Clou war die Darstellung der Ergebnisse durch farbige Graphiken. Durch Änderung von Parametern wie der Schrittweite änderten sich die Farbmuster oft erheblich; zum Teil waren sie sehr empfindlich gegenüber kleinsten Änderungen. Damit hatte wohl keiner der Lehrer gerechnet. Das Tolle war eben, dass man diese empfindlichen Abhängigkeiten in den Mustern sofort erkennen konnte, ohne sich durch Hunderte von Excel-Zellen zu arbeiten.

Ich denke, dass diese Beispiele auch für ein Projekt eines Leistungskurses am Gymnasium geeignet sind.



Es ging weiter mit der Anwendung des Newtonverfahren auf Funktionen von zwei abhängigen Variablen. Den allerletzten Teil der Fortbildung habe ich

dann nicht mehr verstanden. Das war wohl nicht mehr nur mir etwas zuviel nach dem langen Tag.



Sehr problematisch fand ich die Zeit von 18:00 bis 19:30 Uhr. Mit dem Zug war ich um 21:15 wieder zu Hause in Kirchmöser. Am nächsten Tag wieder 6 Stunden in der Schule (Korrekturen, Vorbereitungen, ...). Da ist das Verhältnis vom vorher ja nicht bekannten Nutzen und der Anstrengung sehr strapaziert. Ich schlage als Zeit 16:00 bis 17:30 vor. Da die Teilnehmer wohl alle aus der Nähe von Potsdam kommen, müsste diese Zeit zu schaffen sein. Ein Mal im Halbjahr gestattet mir meine Schulleitung wohl auch, eine Stunde für eine Fortbil-

dung an der Universität durch das Erteilen von Aufgaben zu ersetzen. Ich nehme neben den konkreten Beispielen, die uns Herr Dr. Schöbel als Datei zur Verfügung stellte, auch die mir völlig neue Möglichkeit mit, derartige mathematische Prozesse und Ergebnisse mittels geeigneter Formatierungen graphisch darzustellen. Ich denke, das wird auch meinen Schülern Spaß machen und neue Erkenntnisse vermitteln.

Vielen Dank an Dr. Schöbel und die Universität Potsdam für diese Veranstaltung.

## **Gemeinsames Lernen von Studierenden und Lehrenden**

*Was Potsdam von der Oldenburger Teamforschung lernen kann!*

Seit über 20 Jahren gibt es an der Universität Oldenburg das Oldenburger Modell der Teamforschung. Die Idee, Schule und Universität durch gemeinsame Forschungsprojekte von Wissenschaftlern, in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrern und Studierenden zu verknüpfen, wurde an der Uni Oldenburg von Hilbert Meyer und Wolfgang Fichten ins Leben gerufen. Fast jeder kennt das Konzept des „handlungsorientierten Unterrichts“ von Hilbert Meyer, bei dem Selbsttätigkeit und die Entwicklung konkreter Handlungsprodukte wichtige Bestandteile didaktischen Handelns sind. Auch wenn heute eine forschende Lehre vermehrt an den Universitäten eingesetzt wird, ist das gemeinsame Forschen von Lehrerinnen und Lehrern und Studenten in der Form gemischter Teams etwas Besonderes.

### **Das Grundkonzept**

Studierende des Masterstudiums bearbeiten gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern, über ein ganzes Semester, ein interessantes Thema von kooperierenden Schulen. Dabei wird der gesamte Prozess von der Entwicklung einer konkreten Frage bis zum Präsentieren und Schreiben eines Berichtes durchlaufen. Im Rahmen des Seminars lernen Studierende und Lehrerinnen und Lehrer ver-

Im Rahmen eines universitären Austauschs zwischen der Universität Oldenburg und der Universität Potsdam durften wir an den Ergebnissen der Forschungsgruppen des Wintersemesters 2011/2012 teilnehmen und die Umsetzung des Konzeptes der Teamforschung erleben. Im Folgenden wird das Modell der Oldenburger Teamforschung anhand dreier Erfolgskriterien, die im Rahmen einer kleinen „qualitativen Erhebung“ herausgearbeitet wurden, vorgestellt und daraus Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern an der Universität Potsdam abgeleitet. Die Erfolgskriterien lauten: gemischte Teams aus Lehrerinnen und Lehrern und Studierenden, eine professionelle Begleitung und praxisbezogene Ergebnisverwendung.

schiedene quantitative und qualitative Forschungsmethoden kennen und wenden ein oder zwei Methoden in der Lebenswelt Schule an. Aus den Forschungsergebnissen werden häufig konkrete Maßnahmen für die Schule abgeleitet und gegebenenfalls umgesetzt. Dies entspricht ganz der qualitativen Ausrichtung des „Action Research“.



**Dr. Benjamin Apeloig**  
*Universität Potsdam  
Lehrinheit für  
Arbeitslehre/Technik*

**Kontakt unter:**  
*benjamin.apeloig@  
uni-potsdam.de*

## Gemischte Teams

Eine Besonderheit der Oldenburger Teamforschung ist die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern in gemischten Teams. Ein Team besteht aus vier bis sechs Teilnehmern. Sowohl die Lehrer als auch die Studierenden erleben das gemeinsame Arbeiten als sinnvoll und bereichernd. Momentan erhalten Lehrerinnen und Lehrer zwei Abminderungsstunden, um an den sehr zeitaufwendigen und anspruchsvollen Projekten teilnehmen zu können.

*„Ich lerne unheimlich viel von der Lehrerin in unserem Team, nicht nur über tägliche Herausforderungen im Schulalltag, sondern auch über die Prozesse der Selbst- und Fremdeinschätzung“ sagt eine Studierende während die Lehrerin erwähnt, dass sie dankbar für den unvoreingenommenen Blick auf ihre Schule und ihren Unterricht ist<sup>1</sup>.*

Hervorzuheben ist, dass in den Zusammenkünften zwischen Lehrern, Bildungswissenschaften und Studierenden

## Professionelle Begleitung

Je zwei Teams bekommen einen Dozenten der Uni Oldenburg als Lern- und Forschungsbegleiter an die Seite gestellt. Die Teams erhalten, neben einer umfangreichen Einführung in verschiedene Forschungsmethoden, eine ständige Begleitung während des Forschungsprozesses. Professionelle Begleitung bedeutet nicht nur mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, sondern eine über das gesamte Seminar

*Student: „Die Begleitung durch die Dozenten ist für uns sehr wichtig gewesen, das gibt einem sehr viel Sicherheit“.*

nur das eigene methodische Vorgehen in der Untersuchung, sondern vorhandene quantitative und qualitative Untersuchungen und Test bzgl. ihrer Interpretation kontrovers diskutiert werden. Teams entstehen nicht aus dem Nichts, sondern durch gelebte Erfahrung und professionelle Begleitung. So handeln die Teams eigene Teamkontrakte aus, in denen klare Regeln festgehalten und die Rollen im Team sinnvoll verteilt werden. Wichtig ist es, während der Untersuchungsphase immer wieder eine Rückmeldung zu erhalten. Die kritischen Freunde (Dozenten sowie die Mitglieder der Forschungsteams) geben immer wieder, während des laufenden Prozesses, Anmerkungen zu Teilergebnissen, Interpretationen und zum weiteren methodischem Vorgehen.

handlungsorientierte Unterstützung zu bieten. So werden die Teams von Anfang an dazu aufgefordert ein Forschungstagebuch zu führen und die eigene Arbeit zu reflektieren. Die teilnehmenden Lehrer/innen lernen gemeinsam mit den Studierenden, wie man eigene Projekte entwickelt und erfolgreich zum Abschluss bringt.

<sup>1</sup> Die Zitate der Studierenden sind sinngemäß und stammen aus einem Gruppeninterview, das während des Seminars geführt wurde.

## Praxisbezogene Ergebnisverwendung

Alle durchgeführten Untersuchungen basieren auf konkreten Problemstellungen der am Projekt teilnehmenden Partnerschulen. Ob es um die Auswertung von Lernzielgesprächen, Evaluation der Kompetenzen im Medienbereich oder Vorurteile gegenüber Ausländern in der Grundschule geht: Die Ergebnisse werden immer genutzt, um konkrete Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der eigenen Schulpraxis zu gewinnen.

Aus diesem Grund werden die Forschungsergebnisse nicht nur bei Hilbert Meyer zu Hause im Wohnzimmer präsentiert, sondern wichtig ist vor allem, dass die Ergebnisse vor Ort in der Schule diskutiert werden.

*„Zu wissen, dass meine Untersuchungsergebnisse direkte Auswirkungen auf die Gestaltung der Schule haben, erfüllt mich mit Stolz.“*

*„Uns wurde von Anfang an gesagt, dass der Aufwand in diesem Seminar sehr hoch ist! Das nimmt man aber gerne in Kauf, wenn man weiß, dass die Ergebnisse konkrete Verwendung finden!“*

## Praxisbezogene Ergebnisverwendung

Die Teilnehmer profitieren in mehrfacher Hinsicht von der Oldenburger Teamforschung. Stärkung der Motivation zur Forschungsqualifikation bei Studierenden und Lehrenden und die Entwicklung einer bisher nicht dagewesenen Aufgeschlossenheit gegenüber Evaluation und Qualitätsmanagement werden von beiden Seiten als sehr wertvoll erachtet. Dabei spielen die Teamarbeit und der gegenseitige Austausch eine wichtige Rolle. Außerdem werden die Lehrerinnen und Lehrer in der Durchführung eigener Projekte geschult. Zusätzlich können Sie einige Ergebnisse direkt für die Weiterentwicklung der eigenen Schularbeit nutzen. So werden beispielsweise, aufgrund der Untersuchungsergebnisse, an einer Schule Ziel und Leistungsgespräche in Zukunft sowohl mit den Eltern und Schülern gemeinsam als auch mit den Schülern alleine geführt werden. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die bisherige Form der Ziel und Leistungsgespräche

von Seiten der Schüler als sehr positiv und unterstützend aufgenommen wurde, die Eltern allerdings teilweise einen zu großen Einfluss auf die Gesprächsführung und schließlich auf die persönliche Zielsetzung der Schülerinnen und Schüler haben. Das Oldenburger Teamforschungsmodell ist somit mehr als ein Projekt zur Verzahnung von Wissenschaft und Praxis. Es verbindet praxisorientierte Aus und Weiterbildung mit konkreten Ergebnissen, die Schulen in ihrer Entwicklung voranbringen und einen dauerhaften Austausch befördern. Es lädt ein, wissenschaftliche Untersuchungen sowohl quantitativer als auch qualitativer Art kritisch zu hinterfragen. Da mittlerweile auch im Fachbereich WAT im Rahmen des Praxissemesters das Konzept „Praxisforschen“ angeboten wird, besteht hier ein idealer Anknüpfungspunkt die Diskussion zur Ausgestaltung des Praxissemesters im Prozess der Neustrukturierung der Studiengänge neu zu entfachen.



**Johannes Erdmann**  
*Bunter Design*

**Kontakt unter:**  
[johannes-erdmann@web.de](mailto:johannes-erdmann@web.de)



**Andrea Scheer**  
*Creative Confidence*

**Kontakt unter:**  
[scheer.andrea@gmail.com](mailto:scheer.andrea@gmail.com)

## **Design Thinking - Innovationsmethode für Projektarbeit**

*Ein Experiment am Helmholtz-Gymnasium Potsdam*

Unsere Gesellschaft ist bestimmt durch Globalisierung und Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen: demografischen Wandel, immer schnelleren technologischen Fortschritten, einer medialen Informationsflut, einer gewaltigen Wissenszunahme. Neben globalen Herausforderungen wie beispielsweise dem Klimawandel, internationalen Finanzkrisen und militärischen Konflikten, stehen wir vor gesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa der Sicherung des Wohlstands, des Erhalts und Ausbaus sozialer Errungenschaften, demokratischer Institutionen und freiheitlicher Werte. Wir befinden uns längst im Informationszeitalter und Sinn wird zum zentralen Medium in der Wissensgesellschaft.

*Wie verändert sich dementsprechend unser Verständnis von Bildung?*

Im Umgang mit der global verfügbaren Wissensfülle und mit der tagtäglichen medialen Flut von Informationen - sozusagen einer Sinnes- und „Sinnflut“ - ist es entscheidend, zu selektieren und eine persönliche Sinnbildung zu betreiben. Reines Faktenwissen wird zunehmend obsolet. Neue Formen des Lernens und Lehrens sind gefordert. Formen kooperativen Lernens rücken verstärkt in den Fokus. Bildung wird nun eher als Prozess verstanden und weniger als abgeschlossene Entität. Lebenslanges Lernen und Formen generationsübergreifenden Lernens gewinnen an Bedeutung.

Dikmans (2011) konstatiert, dass Lebenslanges Lernen sogar als Hauptaspekt für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft angesehen werden kann. Gefordert wird „zukünftig ein (relativ) selbstgesteuertes, kooperatives, problemlösendes, in authentischen Lernsituationen stattfindendes und lebenslanges Lernen zu initiieren.“ (Edelmann, Walter 2002. Lernen. S.4). Wichtige Themen hierbei sind Partizipation, Transparenz, Inklusion und das weite Feld der Nachhaltigkeit (sozial, ökologisch und kulturell). Ein modernes Bildungsverständnis knüpft an eine lange pädagogische Tradition an und verbindet Forderungen wie Pestalozzis „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ mit Erkenntnissen der modernen Neuropsychologie und systemischem Denken. Es wird einem konstruktivistischen Ansatz gefolgt, der an die demokratiepädagogische Arbeit John Deweys anknüpft. Als ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernkonzept, das den einzelnen Lerner, die Gruppe und den Kontext mit einbezieht, bietet sich multisensuelles Lernen an. Multisensuelles Lernen berücksichtigt prinzipiell Sinn und Sinne und umfasst die personale, soziale und kulturelle Ebene. „Vereinfacht lässt es sich beschreiben als ein Lernen sinnvoller Inhalte in sozialen Kontexten mit Hilfe aller Sinne.“ (Erdmann, 2010, S. 31)



*Wie reagiert der Bildungssektor auf die Veränderungen des 21. Jahrhunderts?*

Spätestens seit Bekanntwerden der PISA-Studien wird die Notwendigkeit struktureller Reformen offen diskutiert und wir befinden uns mitten in Transformationsprozessen des Bildungssystems. Öffentliche Diskurse und zahlreiche Initiativen haben dazu beigetragen, dass ein Paradigmenwechsel von einer Inputorientierung zu einer Outputorientierung stattfindet. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) den Bildungskanon an den von der OECD beschriebenen Schlüsselkompetenzen ausgerichtet (de Corte, 2010). Das übergeordnete Ziel von Bildung liegt in der Handlungsbefähigung, die alle Ebenen multisensuellen Lernens berücksichtigt. Erfreulicherweise zeichnet sich auch im schulischen und gesellschaftlichen Alltag ein positiver Trend ab. Im gesamten Bundesgebiet gibt es viele erfolgreiche pädagogische Ansätze - einzelne Lehrer und auch ganze Schulen, die hervorragende Arbeit leisten. Das spiegelt sich inzwischen auch in dem Ansehen von Lehrern wider, welches in den letzten Jahren beachtlich gestiegen ist. Dennoch gestaltet sich die Umsetzung der Bildungsziele in der Praxis mitunter als äußerst schwierig und etliche Institutionen sind mit den an sie herangetragenen Forderungen überfordert. Mangels (für sie real einsatzbereiter) Alternativen nutzen viele Lehrer und Schulen nach wie vor tradierte Lernme-

thoden, welche stark Fächerorientiert und auf Faktenwissen basiert sind, jedoch an den Bedürfnissen und Wünschen der Schüler vorbeigehen. Die vielen positiven Beispiele zeigen aber, dass es auch anders geht. Erfolgreich sind insbesondere Schulen,

- die sich an ihrer spezifischen Schüler- und Lehrerschaft orientieren,
- in denen das Kollegium als Team zusammenarbeitet,
- wenn Lehrerfortbildungen durchgeführt werden,
- in denen Schulentwicklungsprogramme durchgeführt und evaluiert werden,
- wo Schüler den Unterricht und die Institution mitgestalten können,
- in denen sinnvolle Kooperationen mit außerschulischen Institutionen, wie etwa Universitäten, Unternehmen und weiteren Akteuren betrieben werden.

Auch methodisch gibt es viele erfolgreiche Ansätze - Design Thinking als einer von ihnen soll hier kurz vorgestellt werden.

*Das übergeordnete Ziel von Bildung liegt in der Handlungsbefähigung, alle Ebenen multisensuellen Lernens zu berücksichtigen.*

## **Design Thinking**

Design Thinking stellt eine Innovationsmethode dar, die es erlaubt in multidisziplinären Teams effektiv und kreativ zusammenzuarbeiten. Zentral ist, dass der

Mensch im Zentrum des Designs steht und das Entwickeln von Produkten und Lösungen für die Nutzer ein hohes Maß an Empathie erfordert.

Prof. Uli Weinberg - Leiter der Potsdamer D-School - beschreibt es wie folgt: „Design Thinking ist ein definierter, dem Design entlehnter Arbeitsprozess, der kreative Energie freisetzt.“<sup>1</sup>

Zunächst wurde Design Thinking in Kalifornien in dem Unternehmen IDEO und seit 2003 an der D-School der Universität Stanford entwickelt und eingesetzt. Seit 2007 gibt es die School of Design Thinking am Hasso-Plattner-Institut der Universität Potsdam. Studierende aller Fachrichtungen haben hier die Möglichkeit Design Thinking als interdisziplinäres Zusatzstudium zu erlernen.

Zunehmend wird die Methode auch im Bildungsbereich eingesetzt - etwa dem K12-Projekt der Universität Stanford, sowie Projekten der Potsdamer D-School (z.B. Schülerworkshops zum Vision Summit 2012) und ihrer Absolventen (z.B. der Bildungsgruppe Future@Ucation).

#### *Was macht Design Thinking aus?*

Es lässt sich als eine Metamethode und Methodologie beschreiben, da in den einzelnen Prozessphasen verschiedene Methoden zum Einsatz kommen. Hierbei findet ein Wechsel zwischen analytischem und intuitivem Denken statt. Die Heterogenität einer Gruppe wird als Chance angesehen, da in den verschiedenen Arbeitsphasen sehr unterschiedliche Fertig- und Fähigkeiten gefordert sind und gefördert werden.

Da vordergründig nicht das individuelle Ergebnis steht, sondern das Team-Ergebnis, ist es entscheidend, dass die einzelnen Teammitglieder sich gegenseitig darin unterstützen ihre Potentiale im Laufe des Prozesses zu entfalten.

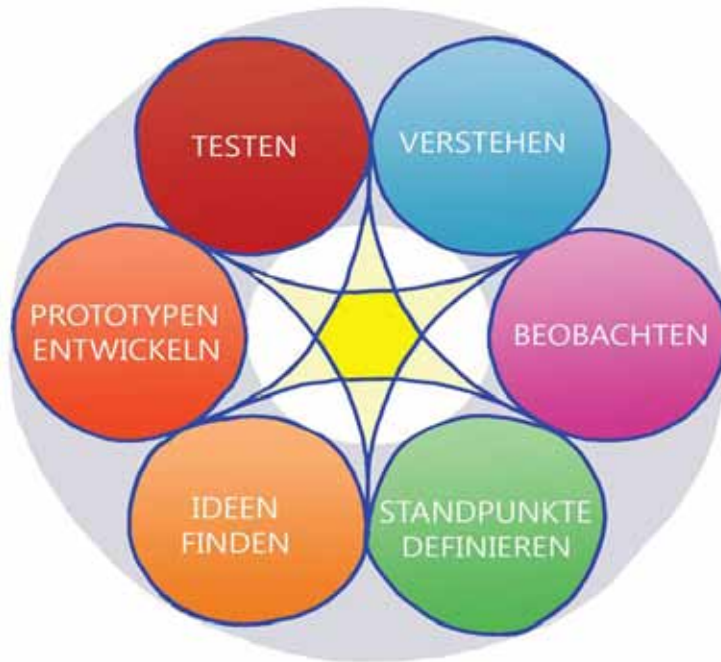
Wie kann das gelingen?

- Es wird in relativ kleinen Teams (meist vier bis fünf Mitglieder, denen ein Coach zur Verfügung steht) gearbeitet.
- Nach einem festen Zeitplan findet eine iterative Arbeitsweise statt, die ein schnelles Erzielen von Ergebnissen ermöglicht.
- Lernen findet in sogenannten variablen Räumlichkeiten statt, die adäquat an die jeweilige Lern- bzw. Arbeitsphase angepasst werden können. So kommen etwa Whiteboards, Tische mit Rollen und Stehhocker, die ein schnelles Bewegen ermöglichen, zum Einsatz.
- Kurze Aktivierungs- und Aufwärmspiele stimmen auf den Prozess ein.
- Im Plenum werden zwischen durch die Ergebnisse den anderen Teams präsentiert und Rückmeldungen gegeben.
- Zur Optimierung wird jeder Tag mit einer, I like I wish'-Session abgeschlossen, in der die Teilnehmer sagen können, was ihnen gefallen hat und was sie sich wünschen.

<sup>1</sup>Weinberg, U. zitiert Schoon, J. (2010) in Zeitschrift Enorm 2/2010: Artikel: Die kleine Revolution des Denkens. S. 51

Wie das folgende Modell (Erdmann 2010) zeigt sind die Phasen iterativ angeordnet – das Modell ermöglicht direkt

von einer Phase in jede beliebige andere Phase zu wechseln. Folgende Phasen kennzeichnen den Prozess:



**Verstehen:** Innerhalb des Teams wird über die Aufgabenstellung reflektiert und das vorhandene Wissen der Teammitglieder zu diesem Thema zusammengetragen.

**Beobachten:** Das Team verschafft sich einen sogenannten 360-Grad-Überblick über das Thema, indem etwa diverse Interviews geführt werden und bestehende „Lösungen“ kritisch untersucht werden.

**Standpunkte definieren:** Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Interviews und eigenen Erfahrungen werden zusammengetragen und „verdichtet“. Hierfür werden etwa imaginäre Personen erschaffen, die ein spezifisches Problem haben. Im weiteren Prozess sollen die Schüler für diese Person Problemlösungen finden.

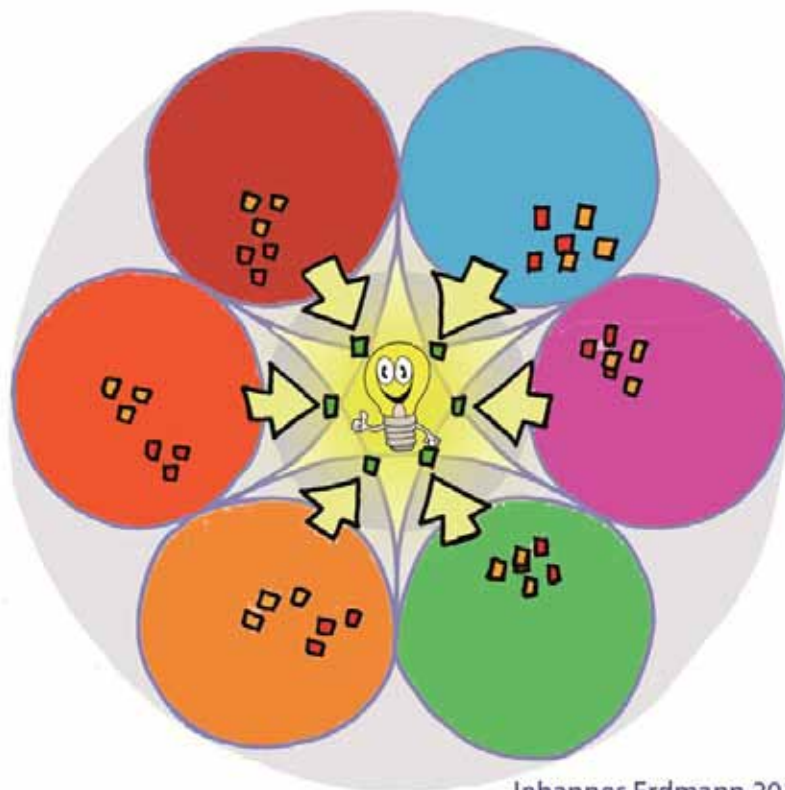
**Ideen finden:** Mit Hilfe spezieller Techniken, wie etwa Brainstorming-Regeln, werden in einer vorgegebenen Zeit Ideen im Team entwickelt und festgehalten. Zunächst geht es um Quantität - also darum möglichst viele und unterschiedliche Ideen zu bekommen.

**Prototypen entwickeln:** Um eine Idee erfahrbar zu machen, muss nicht gleich ein fertiges Produkt stehen - eine Idee kann durch eine Zeichnung, ein Theaterstück, oder mit Hilfe eines Lego-Modells dargestellt werden.

**Testen:** Der Prototyp wird möglichen Nutzern vorgestellt und ihre Rückmeldungen werden in die weitere Entwicklung einbezogen.

Die folgende Grafik (Erdmann 2012) stellt das Resultat eines optimal abgelaufenen Design Thinking-Prozesses dar. In jeder Phase werden Ergebnisse gewonnen und dokumentiert (dargestellt durch farbige Kästchen in den Phasen).

Die Pfeile, die aus den einzelnen Phasen in die Mitte zeigen, transportieren die wichtigsten Ergebnisse jeder Phase (grüne Kästchen) ins Zentrum. Diese verdichten sich zu einer adäquaten Lösung für den Nutzer.



Johannes Erdmann 2012

## Das Experiment

Im Rahmen des e.valuate-Projektes des Hasso-Plattner-Instituts fand im September 2011 ein Experiment am Helmholtz-Gymnasium in Potsdam statt, bei dem die Projektarbeit nach John Dewey mit der Design Thinking-Methode verglichen wurde. Zentral für die Planung des Workshops war folgende Fragestellung:

*Welche Rolle nehmen die Jugendlichen, als Wegweiser in die Zukunft, im Raum Bildung ein?*

Die heutigen Jugendlichen werden als Digital Natives bezeichnet und wachsen damit auf, Informationen und Wissen zu teilen, auf dem Wissen anderer aufzubauen und das Wissen zu vernetzen.

Sie sind stärker politisiert als Generationen vor ihnen und sind vor allem bewusster im Umgang mit der globalen Welt und unserer Umwelt (Dikmans, 2011). Die Jugend und somit die Schüler haben von den Ansätzen her schon viele der geforderten Schlüsselkompetenzen. Beispielsweise sind viele Jugendliche was den Umgang mit „neuen“ Medien anbetrifft, weitaus kompetenter als viele ihrer Eltern und Lehrer. In Hinblick auf ein Feld wie die sogenannten „Neuen Medien“ haben viele Schüler ein großes Wissen, von dem gerade auch die Lehrer profitieren können. Diese Erkenntnis wurde zur Ausgangsbasis des Workshops und das Thema der Projekte:

*Wie und was können Lehrer im Bereich „Digitale Medien“ von Schülern lernen, um den Unterricht zu verbessern?*

Es wurden 24 Teams von 4-5 Schülern der 10. Klassen gebildet. Jeweils 12 Teams haben nach den konstruktivistischen Projektmethoden (Projektarbeit nach John Dewey und Design Thinking) 3 Tage lang gearbeitet. Ausgebildete Coachs (Lehrabsolventen für die Dewey Methode und Design Thinking-Alumni für die Design Thinking Methode) haben jeweils

zwei Teams betreut. Es fand eine räumliche Trennung der Schülergruppen nach Methoden statt, so dass es Räume gab, in denen nach der klassischen Projektarbeit gearbeitet wurde und andere Räume, in denen Design Thinking zum Einsatz kam. Es sollte untersucht werden, wie die Schüler arbeiten, sich ihre Zeit einteilen, wie die Motivation in den einzelnen Phasen ist und wie erfolgreich sie die selbst gesteckten Erwartungen erfüllen können. Weiterhin sollte herausgefunden werden, inwiefern es dem Coach bzw. dem Lehrer durch die Methodenbeschreibung ermöglicht wird tatsächlich Gruppenarbeit und selbstreguliertes Lernen umzusetzen. Dies wurde anhand von Fragebögen und Beobachtungen festgehalten.

Die Rahmenbedingungen waren für alle Gruppen gleich (Räumlichkeit, Material, Zeit, Coach). In den Design Thinking Räumen wurde den Schülern ein strenger Zeitplan vorgegeben, während in den Gruppen, welche nach der Dewey-Methode arbeiteten den Schüler diesbezüglich mehr Freiheiten gewährt wurden. Zudem bekamen die Schüler in den Design Thinking Gruppen etliche Informationen über kreative Arbeitstechniken beim Design Thinking.

## Fazit / Ausblick

Die Schüler hatten insgesamt sehr viel Spaß in ihren Projekten und gingen hoch motiviert aus ihnen hervor. Die Ergebnisse reichten von abstrakten Software-Applikationen, bis hin zu Verbesserungsvorschlägen für die Homepage der Schule. Eindrucksvoll hat der Workshop verdeutlicht, dass Schüler in der Lage sind reale Probleme zu bearbeiten und dadurch besonders intensiv lernen.

Es zeigte sich, dass die Schüler sowohl über ein hohes kreatives Potential verfügen, als auch - und das wird ihnen mitunter nicht zugebilligt - Problembewusstsein besitzen und ihre Arbeitsergebnisse kritisch hinterfragen. Die Schüler empfanden es auch als besondere Wertschätzung, dass sie als Experten behandelt wurden und einmal etwas für ihre Lehrer gestalten konnten.

Auch die Lehrer und der Schulleiter waren mit den Ergebnissen zufrieden. Beide Methoden haben tendenziell bei den Schülern zu ähnlich guten Arbeitsergebnissen und zu einer vergleichbaren Qualität ihrer Präsentationen geführt und wurden insgesamt als positiv von ihnen empfunden. Jedoch fand bei der Design Thinking-Methode ein höheres Maß an Reflexion während des Prozesses statt und die Motivation der Schüler war insgesamt höher als bei der Arbeit mit der klassischen Projektmethode nach Dewey. Es kann vermutet werden, dass sich die höhere Reflexion insbesondere aus den Experten-Interviews ergab, die in der Beobachten-Phase durchgeführt wurden. Die höhere Motivation hat sicherlich auch mit den Aufwärm- und Aktivierungsspielen zu tun, die auch relativ einfach in den regulären Schulbetrieb integriert werden können. Etliche Schüler äußerten, dass sie gerne häufiger solche Projekte im Unterricht durchführen würden. Design Thinking lässt sich nicht ohne weiteres 1:1 im regulären Unterricht und Schulbetrieb einsetzen. Daher bieten sich folgende Punkte an:

- weitere Adaption der Methode an die Unterrichtssituation einzelner Schulen und geschickte Verknüpfung mit den Curricula - etwa fächerübergreifender Unterricht,
- Ausbildung von Studenten in der Methode und Weiterbildung von Lehrern,
- Entwicklung von analogen und digitalen Hilfsmitteln für die Planung, Durchführung, Dokumentation und Evaluation entsprechender Unterrichtsprojekte.

Wünschenswert wäre zudem, Innovationsmethoden wie Design Thinking zunehmend mehr Schülern zugänglich zu machen und die Heterogenität von Schülern als Chance für Bildungsprozesse zu sehen. Mit einer entsprechenden Planung und Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Akteuren sind etwa inklusive Bildungsprojekte denkbar, bei denen unterschiedlichste Menschen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Behinderte, Nichtbehinderte, Migranten...) gemeinsam arbeiten. Denn durch Chancengleich-

*Etliche Schüler äußerten, dass sie gerne häufiger solche Projekte im Unterricht durchführen würden.*

heit und Beteiligungsmöglichkeiten können soziale Spannungen vermieden und ein friedliches Miteinander befördert werden. Unterrichtsprojekte können dazu beitragen, unsere Lebenswelt positiv zu gestalten und zu verändern.



Johannes Erdmann entwickelt Lernmedien und Konzepte zur Sinnbildung.  
Andrea Scheer organisiert und coacht Design Thinking Projekte mit Schülern und Lehrern in Berlin ([www.creativeconfidence.de](http://www.creativeconfidence.de))

#### Literatur

- Büttner N., Erdmann J., Meinel C., Noweski C., Scheer A., Thienen J. Von (2012 in Druck): Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing 21st century skills with Design Thinking.
- de Corte E, (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont H, Istance D, Benavides F (eds.): The Nature of Learning. Using Research To Inspire Practice. OECD, Educational Research and Innovation, pp. 35-60
- Dewey J., Kilpatrick W.H. (1935) Der Projektplan – Grundlegung und Praxis. Peter Petersen, Weimar.
- Dikmans, Claudia (2011): Die Bedeutung von erfahrungsbasiertem Lernen für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, Masterarbeit an der HUMBOLDT-VIADRINA School of Governance
- Dorst Keest, (2006) Understanding Design. BIS Publishers, Amsterdam.
- Erdmann, J. (2010): Design Thinking und Multisensuelles Lernen. Praxisbeispiele zur Gewaltprävention und zum sozialen Lernen. Berlin.
- <http://futureatschool.wordpress.com/2011/10/18/john-dewey-und-design-thinking-ein-experiment/> (retrieved: 30.4.2012)

## Entwicklungen als Chance begreifen

### *Lernkulturen und Portfolioarbeit in der Lehrerbildung<sup>1</sup>*

Portfolioarbeit ist en vogue in der Lehrerbildung - nicht mehr nur in den USA<sup>2</sup>, sondern auch in Deutschland. Nachdem die Universität Potsdam schon 2008 die Portfolioarbeit im Praxissemester eingeführt hat, schreibt auch das nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz von 2009 die Führung eines Praxiselemente-Portfolios für das gesamte Studium verbindlich vor (§ 12). Welche Vielfalt die Portfolioarbeit in der zweiten Phase vielerorts inzwischen angenommen hat, ließ sich eindrucksvoll auf der Kölner Tagung zu „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit“ beobachten.<sup>3</sup> Von Beginn an wurden dabei mögliche Zusammenhänge zwischen der Lernkultur einer bestimmten Lehrerbildungsinstitution einerseits und der Portfolio-Methode andererseits diskutiert. So war und ist die Einführung der Portfolioarbeit oft von großen Hoffnungen auf einen positiven Wandel der jeweiligen Lernkultur begleitet:

- Werner Brandl sieht Portfolios als neue, geeignetere Form der Leistungsdarstellung und -überprüfung im Rahmen des Aufbaus einer an Kompetenzen ausgerichteten Lernkultur; sie würden „mit dem Ziel eingeführt, eine Brücke zwischen dem Wissenserwerb und dem Aufbau von Handlungskompetenzen zu bauen, eine Integration von Theorie und Praxis zu bewirken und eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern anzubahnen.“<sup>4</sup>
- Das nordrhein-westfälische Schulministerium verspricht sich vom „Portfolio Praxiselemente“ eine Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Lehramts-Studierenden.<sup>5</sup> Ähnlich formulieren es auch Charlotte Gemsa und Mirko Wendland vom Potsdamer ZfL.<sup>6</sup>



**Dr. Mark-Oliver Carl**  
Universität Potsdam  
Institut für Germanistik

**Kontakt unter:**  
markolivercarl@  
googlemail.com

<sup>1</sup> Hier und im Folgenden sind stets, unabhängig vom jeweils gewählten grammatischen Geschlecht, die betreffende Gruppe von Menschen in ihrer Gänze, unabhängig von geschlechtlichen Kategorien, gemeint.

<sup>2</sup> Vgl. Nona Lyons [Hg.] (1998): *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers' College Press; Michael A. Evans & Aaron Powell (2007): „Conceptual and Practical Issues Related to the Design For and Sustainability Of Communities of Practice. The Case of E-Portfolio Use in Preservice Teacher Training.“ In: *Technology, Pedagogy and Education* (16), S. 199-214

<sup>3</sup> Vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (2011) [Hg.]: „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit. Postergalerie.“ Im Internet unter <http://zfl.uni-koeln.de/12689.html>, zuletzt eingesehen am 27.01.2012.

<sup>4</sup> Vgl. Werner Brandl (2004): „Portfolios in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung.“ Vortrag auf der 16. Bundeskonferenz für Schulpsychologie. Im Internet unter [http://www.evb-online.de/docs/Portfolios\\_in\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.evb-online.de/docs/Portfolios_in_der_Lehrerbildung.pdf), S. 4, zuletzt eingesehen am 14.01.2012.

<sup>5</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): „Einführender Text in die Portfolioarbeit im Eignungspraktikum.“ Im Internet unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/portfolio/Einfuehrung.doc>, zuletzt eingesehen am 14.01.2012.

<sup>6</sup> Vgl. Charlotte Gemsa & Mirko Wendland (2011): „Das Praxissemester an der Universität Potsdam.“ In: *Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Hg. v. Wilfried Schubarth et al. Potsdam: Potsdamer UV, S. 233.



In umgekehrter Denkrichtung wiesen Bildungswissenschaftler schon früh warnend darauf hin, dass bestimmte lernkulturelle Aspekte Voraussetzungen für eine ertragreiche Portfolioarbeit seien:

- Die Mitglieder des „Netzwerks Portfolioarbeit“ betonen, dass zu „guter Portfolioarbeit“ offene Lernumgebungen, eine konstruktivistische und/oder kognitivistische, auf Meta-kognition und selbstständiges Lernen ausgerichtete didaktische Grundhaltung und das Ideal demokratischer und humaner Bildungsinstitutionen gehören.<sup>7</sup>
- Thomas Häcker und Felix Winter spezifizieren die Rahmenbedingungen, die „jede Art der Portfolioarbeit braucht: [...] zum Beispiel Anlässe und Zeiten für Beratungen, Präsentationen, Feedback und gemeinsame Beurteilungsprozesse“<sup>8</sup>, eine kommunikative und selbstbestimmte Lernkultur<sup>9</sup>, in der „die Vielfalt persönlicher Zugänge im Lehrberuf [...] gewährleistet“<sup>10</sup> ist und zugleich der gesamte Lehrerbildungsprozess an professionellen Standards orientiert wird<sup>11</sup>, ohne dass „fremdgestellte Anforderungen und allzu detaillierte Vorgaben“<sup>12</sup> erdrückend wirken.

Widersprüchlich mutet an, dass auch Häcker im schuldidaktischen Kontext die Portfolioarbeit zu einem „Medium des Wandels in der Lernkultur“<sup>13</sup> erklärt, unter anderem, indem sie für ein Feedback an die Lehrer hinsichtlich der von ihnen bereitgestellten Lernumgebung sorgt.<sup>14</sup> Ist dies auch unter den Bedingungen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zutreffend? Braucht Portfolioarbeit in der Lehrerbildung eine bestimmte Lernkultur als Voraussetzung oder vermag es diese mit hervorzubringen?

Um die ersten - durchaus durchwachsenen - Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland besser einordnen zu können und Schlussfolgerungen für ein weiteres Vorgehen hinsichtlich der Portfolioarbeit als Instrument zur Reform der Lehrerbildung - einschließlich ihrer dritten Phase - ableiten zu können, muss das dialektische Verhältnis zwischen Lernkultur und Portfolioarbeit in der Lehrerbildung durchdrungen werden. Einen geeigneten Anfang kann eine genauere Bestimmung der beiden Größen darstellen.

<sup>7</sup>Vgl. Felix Winter et al. (2007): „Was gehört zu guter Portfolioarbeit?“ In: *Erziehung & Unterricht* (157), S. 377f.

<sup>8</sup> Thomas Häcker & Felix Winter (2006): „Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung.“ In: *Handbuch Portfolioarbeit*. Hg. v. Ilse Brunner et al. Seelze: Kallmeyer, S. 228.

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 230.

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Thomas Häcker (2006): „Ein Medium des Wandels in der Lernkultur.“ In Brunner et al., S. 15-18.

<sup>14</sup> Vgl. Thomas Häcker (2007): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2., überarb. Aufl.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 298-302.

## Portfolios - Lernende systematisieren ihren Lernprozess selbst

Ein Portfolio ist „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“<sup>15</sup>

Diese Definition erfasst unterschiedliche Ausprägungen, so z.B. Prozess - ebenso wie Produkt-Portfolios<sup>16</sup>, sie schließt bewertete und nicht bewertete sowie the-

matisch enger begrenzte und strukturierte ebenso wie weite und offene Portfolios ein. Zugleich hebt sie den wichtigen Kern hervor, der jeder Portfolioarbeit gemein ist: Das lernende Individuum systematisiert seinen Lernprozess und auch seine Ergebnisse, d.h. Wissen über und Sichtweisen auf einen Bereich der Welt, selbst. Nur so vermag es, eine reflexive Haltung auszuprägen - die nicht mit einer bloßen Selbstbewertung verwechselt werden darf. Jede reflektiert implementierte Portfolioarbeit zielt darauf, der Individualität aller Lernprozesse Raum zu geben. Das schließt einen Dialog keineswegs aus - im Gegenteil, Individualität ist nicht Isolation.

*Jede reflektiert implementierte Portfolioarbeit zielt darauf, der Individualität aller Lernprozesse Raum zu geben.*

## Lernkulturen - nicht nur Methodenensemble, sondern Lebenswelt

Und was ist unter einer Lernkultur zu verstehen? Franz Weinert zufolge ist es „die Gesamtheit der für eine bestimmten Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen.“<sup>17</sup> Lernkultur ist nicht bloß die Summe der gängigen Methoden - von denen Portfolioarbeit eine sein kann -, die man beliebig ausweiten könnte. Eine solche Lernkultur stellt damit eine „Lebenswelt von Lernenden und Lehrenden“<sup>18</sup> dar, einschließlich relativ stabiler Überzeugungen über das Lernen, die

Institutionen, in denen es geschieht u.ä. Eine solche Gesamtheit mit dem Begriff „Lernkultur“ zu erfassen und mit anderen (zeitlichen, räumlichen oder imaginierten) Konstellationen zu vergleichen, ist somit stets zugleich eine „Kritik der Faktoren eines gesellschaftlich organisierten Lernraumes“<sup>19</sup>, die trotz der relativen Stabilität tief verankerter Annahmen über die Wirklichkeit von einer grundsätzlichen Veränderbarkeit jeder Lernkultur ausgeht und zugleich die Bedingungen einer solchen Veränderung in den Blick nimmt.

<sup>15</sup> Häcker 2007, S. 127.

<sup>16</sup> Vgl. Häcker 2007, S. 141-145.

<sup>17</sup> Franz Weinert (1997): „Lernkultur im Wandel.“ In: Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen – und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Hg. v. Erwin Beck et al. St. Gallen: UVK, S. 12.

<sup>18</sup> Edmund Kösel (2004): „Lernkulturen als Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden.“ In: Neue Lernkultur – Neue Leistungskultur. Hg. v. Ulrike Stadler-Altmann et al. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18-41.

<sup>19</sup> Ebd.

## Widrige Ausgangsbedingungen

Dass Portfolioarbeit am besten in einer Lernkultur gelingen kann, die viele Gelegenheiten für das Beschreiten individueller Lernwege bietet, in der Lernende selbstbestimmt ihren eigenen Erkenntnisinteressen nachgehen und Lehrende einen persönlichen und ernsthaften Dialog mit den Lernenden pflegen, versteht sich inzwischen von selbst. Dass die Lernkultur weder in der universitären ersten Phase der Lehrerbildung, noch im Vorbereitungsdienst dieser Beschreibung im Allgemeinen allzu nahe kommt, ist zumindest in den Augen vieler Lernender ebenso evident:

- Angesichts einer immer straffer vorgegebenen Strukturierung des (modularisierten, alles minutiös in Leistungspunkten abrechnenden) Post-Bologna-Studiums und der auf schnellen formalen Studienerfolg ausgerichteten Bemühungen<sup>20</sup> eines nach wie vor an chronischer Unterausstattung mit Lehrpersonal leidenden Universitätsbetriebs, sind individuelle Freiräume, ein selbstbestimmtes Studium und ein wertschätzender, intensiver Dialog

zwischen Lernenden und Lehrenden auf Grundlage der Fragen und Anliegen von ersteren eher selten. Das Übergewicht rein extrinsischer Motivation, die Konzentration auf das Bewältigen formalisierter Studien- und Prüfungsleistungen ist so stark ausgeprägt, dass drei von zehn Studierenden bereits stressbedingte Erkrankungen aufweisen<sup>21</sup>; als Ursachen geben sie „Prüfungssituationen“ und „starken Leistungsdruck“ an.<sup>22</sup>

- Auch das Referendariat erleben angehende Lehrer oft als „wenig demokratisch [...]“. Sowohl am Seminar als auch in der Schule überwiegen Erfahrungen von Hierarchie, Ausgeliefertsein und fehlenden Beteiligungsmöglichkeiten.<sup>23</sup>

Welche Wechselwirkungen ergeben sich aber zwischen Portfolioarbeit und der de facto bestehenden Lernkultur in der Lehrerbildung? Im Folgenden soll dies an zwei Beispielen - Potsdam und Nordrhein-Westfalen - untersucht werden.

<sup>20</sup> Vgl. Ulrich Ruschig (2004): „Zur Kritik der bevorstehenden Studienreform.“ Im Internet unter <http://www.uni-oldenburg.de/philosophie/download/Studienreform.pdf>, zuletzt eingesehen am 23.01.2012

<sup>21</sup> Vgl. Techniker Krankenkasse et al. (2009): Kundenkompass Stress. Aktuelle Bevölkerungsbefragung: Ausmaß, Ursachen und Auswirkungen von Stress in Deutschland. S. 15. Im Internet unter [http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/164766/Datei/18738/TK\\_Pressemappe.pdf](http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/164766/Datei/18738/TK_Pressemappe.pdf), zuletzt eingesehen am 27.01.2012.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 19.

<sup>23</sup> Marc Böhmann (2007): „Grenzerfahrung Referendariat. Wege, Tipps und Auswege.“ In: Kursbuch Referendariat. Hg. v. Peter Daschner & Ursula Drews. Weinheim: Beltz, S. 33; vgl. auch Gerhard Kallweit (2007): „Wege zu einer individualisierten Lehrerbildung in der II. Phase.“ A.a.O., S. 13-17; ders. (1991): Ein Hauptseminar in der Lehrerbildung der II. Phase. Innovationsversuche zwischen kritischen Bestandsaufnahmen und restriktiven Rahmenbedingungen. Dissertation an der Universität Bielefeld, S. 149-153.

## Potsdamer Erfahrungen

An der Universität Potsdam absolvieren seit 2007/08 Master of Education-Studierende ihr Praxissemester in Schulen, bei dem sie Begleitseminare bei Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern der Universität Potsdam besuchen, von Ausbildungsteams aus den genannten Personen und Fachseminarleitern der zweiten Phase der Lehrerbildung an ihren Schulen besucht und dort kontinuierlich von Lehrern betreut werden. In diesem Praxissemester fertigen die Studierenden ein Portfolio an, für das 2009 von einigen Vertretern der Ausbildungsteams, koordiniert vom ZfL, ein Leitfaden entwickelt wurde.<sup>24</sup> Dem Leitfaden zufolge sollen im Portfolio sowohl Erwartungen und Beobachtungen hinsichtlich der eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse, als auch Produkte des schulpraktischen Lernens dokumentiert werden. Zusammenfassend wird es als „Erfahrungsbericht“ definiert, der auch der „Klärung persönlich wichtiger berufsbezogener Fragen sowie [dem] Erkennen zentraler Spannungsfelder im Lehrerberuf und ihre[r] kognitive[n] und emotionale[n] Aufarbeitung“<sup>25</sup> dienen soll. Das Portfolio muss einem praxisbegleitenden Hochschullehrenden aus einer der beiden Fachdidaktiken oder der Erziehungswissenschaft vorgelegt werden; es wird nicht benotet, aber seine Einreichung ist Voraussetzung für die Erteilung der 20 Leistungspunkte für das Praxissemester.

Zweierlei Dokumente stehen uns zu den Wechselwirkungen zwischen lernkulturellen Aspekten und der Portfolioarbeit im Praxissemester an der Universität Potsdam zur Verfügung:

- die Einschätzungen der teilnehmenden Studierenden wurden in einer Befragung im Rahmen von „Pro-Prax“ dokumentiert,<sup>26</sup>
- während von Dozierendenseite in 2010 eine Arbeitsgruppe die bisherigen Erfahrungen analysierte und ihre Schlussfolgerungen auf einer Veranstaltung des Potsdamer Zentrums für Lehrerbildung am 17.6.2011 zur Diskussion stellte.

Genau die Hälfte der befragten Studierenden gab an, das Portfolio in erster Linie für sich selbst anzufertigen<sup>27</sup> - dies könnte entweder als Beleg für Ansätze der Ausprägung einer selbstbestimmten Lernhaltung oder als Fehlen eines Dialogpartners interpretiert werden. Dass nur 25,1 % der Studierenden die erhaltenen Rückmeldungen zum Portfolio als angemessen einschätzen<sup>28</sup>, spricht eindeutig für letztere Interpretation. „Unter den Studierenden“, so fassen Gemsa und Wendland zusammen, „wird dieses Instrument noch nicht als so sinnvoll erachtet.“

Ein Blick in die Analysen der Dozierenden fördert eine denkbare Erklärung für die als unbefriedigend empfundenen Rückmeldungen hervor:

<sup>24</sup> Vgl. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam (2009): „Das Schulpraktikum im Lehramtsstudium. Ein Wegbegleiter durch das Praxissemester für Lehramtsstudierende im Masterstudium.“ S. 15-17. Im Internet unter <http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf>, zuletzt eingesehen am 27.01.2012.

<sup>25</sup> Ebd., S. 15.

<sup>26</sup> Vgl. Gemsa & Wendland 2011.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 234.

<sup>28</sup> Vgl. ebd.

Auch von Dozierendenseite wurden die Ergebnisse der Portfolioarbeit - von einigen sehr ermutigenden Ausnahmen abgesehen - überwiegend als noch nicht sehr sinnvoll erachtet. Eine Reflexion in Verbindung von Theorie und Praxis wird oft vermisst, in den Portfolios werden „viele beschreibende Anteile“<sup>29</sup> gefunden - so mache die Portfolioarbeit keinen Sinn: „Ein Portfolio im Praxissemester ist keine Schulpraxis- und Erlebnismappe.“<sup>30</sup> Als Ursache wird vermutet, „dass die Studierenden nicht präzise wissen (können), was von ihnen in einer „Portfolio-Arbeit“ anderes als das Sammeln und Aneinanderreihen von Erlebnisbeschreibungen verlangt wird. [...] Die Frage, was genau sie im Praxissemester tun möchten, welche Entwicklungsziele sie sich setzen, wie sie sich ausprobieren wollen, fällt ihnen schwer zu beantworten.“<sup>31</sup> Gemeint ist dies nicht als Studierendenschelte, sondern als selbstkritische Betrachtung schul- und fachdidaktischer Lernarrangements schon im Bachelor-Studium: „Woher sollen diese Vorstellungen und Fragehaltungen kommen?“<sup>32</sup>

Als Konsequenz aus der als unbefriedigend empfundenen Portfolioarbeit aufgrund gering ausgeprägter eigenständiger Fragehaltungen und undifferenzierter eigener Entwicklungsziele der Studierenden - Ursachen, die sich fraglos einer von hochgradig extern vorstrukturierten, wenig Freiräume bietenden Studienbedingungen gekennzeichneten universitären Lernkultur zuschreiben lassen - drängte die Arbeitsgruppe auf eine Entscheidung:

Entweder sollte der selbstbestimmten Portfolio-Arbeit und einem Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden hierüber sowie über individuelle Entwicklungsziele auf Grundlage transparenter Vorstellungen von Lehrkompetenz(en) bereits im Bachelor-Studium deutlich mehr Raum gelassen werden oder die Portfolio-Arbeit sollte als verpflichtender Bestandteil des Praxissemesters aufgegeben werden.

Von den übrigen Potsdamer Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern wurde die Abschaffung des Portfolios am 17.6.2011 vehement zurückgewiesen. Die Vorstellungen über größere individuelle Freiräume im Bachelor-Studium wurden begrüßt, woraufhin eine Grundsatzdiskussion über die Vereinbarkeit solcher Zielvorstellungen mit der Gestaltungspraxis modularisierter Studiengänge entbrannte.



Zeichnung: Johannes Erdmann

<sup>29</sup> André Falk & Johannes Foltan (2010): „Erfahrungen und Gedanken zu den Portfolios des Praxissemesters SS 2009, WS 2009/10, SS 2010 an der Universität Potsdam.“ (Unveröffentlichtes Arbeitspapier), S. 1.

<sup>30</sup> André Falk (2011): „Zur Portfolioarbeit im Praxissemester. Nicht geklärte Fragen zum Einsatz bzw. zur Erstellung eines Portfolios im Praxissemester an der Universität Potsdam.“ (Unveröffentlichtes Arbeitspapier), S. 2.

<sup>31</sup> Falk & Foltan 2010, S. 1f.

<sup>32</sup> Ebd., S. 2.

## Nordrhein-westfälische Erfahrungen

In Nordrhein-Westfalen wurde mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 12. Mai 2009 das Lehramts-Studium auf Bachelor-/Master-Struktur umgestellt und für alle Praxiselemente des neuen Studiums die Führung eines Portfolios vorgeschrieben (§ 12 (1) LABG). In der ebenfalls neu gefassten Lehramtszugangsverordnung vom 18. Juni 2009 werden zudem Standards für das Eignungspraktikum (§ 9), das Orientierungspraktikum (§ 7) und das Praxissemester (§ 8) definiert. Auf Grundlage dieser Standards hat eine vom Ministerium für Schule und Weiterbildung geleitete Kommission aus Vertretern

der lehrerbildenden Universitäten, der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (2. Phase) und der Schulen Leitfäden für die Portfolioarbeit in den jeweiligen Praxiselementen (in Gestalt einführender Texte sowie von Reflexions- und Bilanzierungsbögen) erarbeitet.<sup>33</sup> Obschon das Führen des Praxiselemente-Portfolios verpflichtend ist, sollen die Studierenden an keinem

Punkt Ihren Reflexionsteil offenlegen müssen. Entsprechend ist auch keine Einbindung in Studien- und Prüfungsordnungen - und damit auch möglicherweise überhaupt keine obligatorische breite Beteiligung der Hochschullehrenden am Projekt „Portfolio Praxiselemente NRW“ - angedacht. Für das Eignungspraktikum wird empfohlen, die Reflexionen aus der Portfolioarbeit zur Grundlage eines abschließenden Beratungsgesprächs mit dem Mentor zu machen. Wie die Eignungspraktikanten

eine solche Portfolioarbeit unter den bestehenden Umständen einschätzen, wurde in einer Befragung der Ruhr-Universität Bochum erhoben.<sup>34</sup>

*Für das Eignungspraktikum wird empfohlen, die Reflexionen aus der Portfolioarbeit zur Grundlage eines abschließenden Beratungsgesprächs mit dem Mentor zu machen.*

Für alle späteren Praxiselemente können bisher lediglich die zentral eingeführten Vorgaben und die um sie geführten Debatten untersucht werden.<sup>35</sup> Die Eignungspraktikanten schätzten den Nutzen des Portfolios als eher mittelmäßig ein (2,71 auf eine Skala von 1 bis 4)<sup>36</sup>, seinen Beitrag zur Findung einer eigenen Struktur für das Eignungspraktikum schätzten sie noch skeptischer (2,33) ein.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Vgl. für das Eignungspraktikum: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): „Portfolio.“ Im Internet unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/portfolio/index.html>, zuletzt eingesehen am 31.01.2012; für das Orientierungspraktikum: Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen (2011): „Portfolio Praxiselemente. Orientierungspraktikum.“ Im Internet unter [http://www.uni-siegen.de/zlb/praxis/portfolio/reflexionsboegen/reflexionsboegen\\_zum\\_orientierungspraktikum.pdf](http://www.uni-siegen.de/zlb/praxis/portfolio/reflexionsboegen/reflexionsboegen_zum_orientierungspraktikum.pdf), zuletzt eingesehen am 31.01.2012; für das Praxissemester: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Hg.] (2012): „Portfolio Praxissemester.“ Im Internet unter [http://www.isl.uni-wuppertal.de/lehrerbildung09/p\\_pics/ArbeitsstandAGPortfolio300610.pdf](http://www.isl.uni-wuppertal.de/lehrerbildung09/p_pics/ArbeitsstandAGPortfolio300610.pdf), zuletzt eingesehen am 31.01.2012.

<sup>34</sup> Vgl. Gabriele Bellenberg & Christian Reintjes (2011): „Das Eignungspraktikum aus Sicht der Praktikantinnen und Praktikanten.“ Im Internet unter [http://www.schulforschung.rub.de/mam/content/schulforschung/tagungen/epu/ep\\_beitrag\\_bochum.pdf](http://www.schulforschung.rub.de/mam/content/schulforschung/tagungen/epu/ep_beitrag_bochum.pdf), zuletzt eingesehen am 01.02.2012.

<sup>35</sup> Vgl. Mark-Oliver Carl & Franziska Müller (2011): „Maßstäbe für portfoliogestützte Reflexionsarbeit – psychisch reale Lehrkompetenz oder willkürliche Standards?“ Im Internet unter [http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien\\_Aktuelles/Portfolioitagung/Poster/16..pdf](http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Aktuelles/Portfolioitagung/Poster/16..pdf), zuletzt eingesehen am 31.01.2012.

<sup>36</sup> Vgl. Bellenberg & Reintjes 2011, S. 10.

<sup>37</sup> Ebd.

Mit Blick auf die in den Reflexionsbögen dargelegten Standards attestierten sich die Eignungspraktikanten, die sich gerade vor oder zu Beginn ihres Lehramts-Studiums befanden, bereits hohe Lehrkompetenzen<sup>38</sup>, worin Gabriele Bellenberg und Christian Reintjes die Gefahr fehlender Ausprägung reflexiver Haltungen durch das Studium aufgrund frühzeitiger Selbstüberschätzung sehen.<sup>39</sup> Als Konsequenz fordern sie, die Erfahrungen aus dem Eignungspraktikum an der Universität aufzugreifen und eine erkennbare Progression der Standards vom Eignungs- zu späteren Praktika für die Studierenden transparent zu machen.<sup>40</sup> Ob die Standards und die auf ihnen aufbauenden Reflexionsbögen jedoch eine solche transparente Progression aufweisen, ist inzwischen umstritten. Kritisiert wird, dass weder eine durchge-

hende Orientierung an den von der KMK beschlossenen Standards für die Lehrerbildung, noch an empirisch validierten Modellen von Lehrkompetenz erkennbar ist.<sup>41</sup> Stattdessen sind für jedes Praxiselement neuartige, nicht auf vorangegangenen Lernsituationen aufbauende und letztlich willkürlich anmutende Anforderungen formuliert.<sup>42</sup> Unter diesen Umständen verwundert es kaum, dass die Studierenden in den Standards wenig Hilfe zur Strukturierung ihres Praktikums sehen. Den Überarbeitungsbedarf hinsichtlich einer deutlicheren Kompetenzorientierung bei der Formulierung der Standards für die Praxiselemente hat ein Vertreter des nordrhein-westfälischen Schulministeriums im Rahmen der besagten Kölner Tagung inzwischen offen eingeräumt.

### **Fazit: Auch im Scheitern kann Portfolioarbeit Anstöße zur Veränderung der Lernkultur liefern**

Beide Fälle - Potsdam wie Nordrhein-Westfalen - zeigen zum einen, dass die Lernkultur eines Bologna-Lehramtsstudiums, die sich weniger durch selbstbestimmtes Lernen als durch externe Vorgaben auszeichnet und in der Lernende folglich weniger eigener Neugier und Wissensdurst folgen, sondern sich vor allem am Erwerb von „Bildungsaktien“<sup>43</sup> orientieren, eine ertragreiche Portfolioarbeit wenn nicht verhindert, so doch deutlich erschwert.

Das überrascht kaum. Eine differenziert urteilend Studie über Portfolioarbeit im Referendariat in Hessen, die Probleme unter anderem in Verbindung mit einer Lernkultur bringt, in der sich einige Ausbilder weigern, „irgendeine Veränderung in der Ausbildung zu akzeptieren, wenn sie nicht von oben angeordnet wird“<sup>44</sup>, deuten darauf hin, dass dieses Problem beide Phasen betrifft. Zum anderen zeigen sie jedoch auch, dass nicht nur außergewöhnliche „best practice“ -

<sup>38</sup> Vgl. ebd., S. 15.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., S. 25.

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 26.

<sup>41</sup> Vgl. Carl & Müller 2011.

<sup>42</sup> Vgl. ebd.

<sup>43</sup> Vgl. Kösel 2004, S. 32.

<sup>44</sup> Vgl. Margit Meissner: „Selbst-bewusst in die Professionalität. Portfolioarbeit im Referendariat – erste Erfahrungen aus Hessen.“ In Brunner et al. 2006, S. 246f.

Inseln gelingender Portfolioarbeit Impulse zur Veränderung der Lernkultur in der Lehrerbildung zu liefern vermögen, sondern auch misslingende oder in ihrem Erfolg gefährdete Portfolioarbeit noch Schockwellen durch das enge Gestänge kreditpunktfixierter universitärer Lernkultur senden kann. Die Erfahrungen aus Potsdam und Nordrhein-Westfalen liefern Hinweise darauf, dass die von Häcker in Schulen beobachtete Feedback-Funktion von Portfolioarbeit auch im Kontext der Lehrerbildung zum Tragen kommt: Sie hält uns den Spiegel vor.

Wenn wir in diesem Spiegel ein Bild fehlender Ermutigung der Studierenden zur Findung eigener Fragestellungen und ein Bild unausgereifter Lehrkompetenzmodelle und -standards erblicken, halten wir inne. So war die Reform der Lehrerbildung doch nicht gedacht! Zu hoffen ist, dass dieser Blick auf problematische Aspekte aktueller Lernkultur unsere Bemühungen um eine Korrektur der Fehlentwicklungen stärkt - und nicht, dass wir den Spiegel schnell wieder aus der Hand legen.

#### Literatur

- Bellenberg, Gabriele & Christian Reintjes (2011): „Das Eignungspraktikum aus Sicht der Praktikantinnen und Praktikanten.“ Im Internet unter [http://www.schulforschung.rub.de/mam/content/schulforschung/tagungen/epu/ep\\_beitrag\\_bochum.pdf](http://www.schulforschung.rub.de/mam/content/schulforschung/tagungen/epu/ep_beitrag_bochum.pdf), zuletzt eingesehen am 01.02.2012.
- Böhmann, Marc (2007): „Grenzerfahrung Referendariat. Wege, Tipps und Auswege.“ In: Kursbuch Referendariat. Hg. v. Peter Daschner & Ursula Drews. Weinheim: Beltz, S. 32-34.
- Brandl, Werner (2004): „Portfolios in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung?“ Vortrag auf der 16. Bundeskonferenz für Schulpsychologie. Im Internet unter: [http://www.evb-online.de/docs/Portfolios\\_in\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.evb-online.de/docs/Portfolios_in_der_Lehrerbildung.pdf), S. 4, zuletzt eingesehen am 14.01.2012.
- Carl, Mark-Oliver & Franziska Müller (2011): „Maßstäbe für portfoliogestützte Reflexionsarbeit - psychisch reale Lehrkompetenz oder willkürliche Standards?“ Im Internet unter [http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien\\_Aktuelles/Portfolioitagung/Poster/16.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Aktuelles/Portfolioitagung/Poster/16.pdf), zuletzt eingesehen am 31.01.2012.
- Evans, Michael A. & Aaron Powell (2007): „Conceptional and Practical Issues Related to the Design For and Sustainability Of Communities of Practice. The Case of E-Portfolio Use in Preservice Teacher Training.“ In: Technology, Pedagogy and Education (16), S. 199-214.
- Falk, André (2011): „Zur Portfolioarbeit im Praxissemester. Nicht geklärte Fragen zum Einsatz bzw. zur Erstellung eines Portfolios im Praxissemester an der Universität Potsdam.“ [Unveröffentlichtes Arbeitspapier.]
- Falk, André & Johannes Foltan (2010): „Erfahrungen und Gedanken zu den Portfolios des Praxissemesters SS 2009, WS 2009/10, SS 2010 an der Universität Potsdam.“ [Unveröffentlichtes Arbeitspapier.]
- Gemsa, Charlotte & Mirko Wendland (2011): „Das Praxissemester an der Universität Potsdam.“ In: Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Hg. v. Wilfried Schubarth et al. Potsdam: Potsdamer UV, S. 213-237.
- Häcker, Thomas (2006): „Ein Medium des Wandels in der Lernkultur.“ In: Handbuch Portfolioarbeit. Hg. v. Ilse Brunner et al. Seelze: Kallmeyer, S. 15-18.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.



- Häcker, Thomas & Felix Winter (2006): „Portfolio - nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung.“ In: Handbuch Portfolioarbeit. Hg. v. Ilse Brunner et al. Seelze: Kallmeyer, S. 227-233.
- Kallweit, Gerhard (2007): „Wege zu einer individualisierten Lehrerbildung in der II. Phase.“ In: Kursbuch Referendariat. Hg. v. Peter Daschner & Ursula Drews. Weinheim: Beltz, S. 13-17.
- Kallweit, Gerhard (1991): Ein Hauptseminar in der Lehrerbildung der II. Phase. Innovationsversuche zwischen kritischen Bestandsaufnahmen und restriktiven Rahmenbedingungen. [Dissertation an der Universität Bielefeld.]
- Kösel, Edmund (2004): „Lernkulturen als Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden.“ In: Neue Lernkultur - Neue Leistungskultur. Hg. v. Ulrike Stadler-Altmann et al. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18-41.
- Lyons, Nona [Hg.] (1998): With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism. New York: Teachers` College Press.
- Meissner, Margit (2006): „Selbst-bewusst in die Professionalität. Portfolioarbeit im Referendariat - erste Erfahrungen aus Hessen.“ In: Handbuch Portfolioarbeit. Hg. v. Ilse Brunner et al. Seelze: Kallmeyer, S. 242-248.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): „Portfolio.“ Im Internet unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/portfolio.html>, zuletzt eingesehen am 14.01.2012.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Hg.] (2012): „Portfolio Praxissemester.“ Im Internet unter [http://www.isl.uni-wuppertal.de/lehrerbildung09/p\\_pics/ArbeitsstandAGPortfolio300610.pdf](http://www.isl.uni-wuppertal.de/lehrerbildung09/p_pics/ArbeitsstandAGPortfolio300610.pdf), zuletzt eingesehen am 31.01.2012.
- Paulson, F. Leon (1991): „What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning.“ In: Educational Leadership (48), S. 60-63.
- Ruschig, Ulrich (2004): „Zur Kritik der bevorstehenden Studienreform.“ Im Internet unter: <http://www.uni-oldenburg.de/philosophie/download/Studienreform.pdf>, zuletzt eingesehen am 23.01.2012.
- Techniker Krankenkasse et al. (2009): Kundenkompass Stress. Aktuelle Bevölkerungsbefragung: Ausmaß, Ursachen und Auswirkungen von Stress in Deutschland. S. 15. Im Internet unter: [http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/164766/Datei/18738/TK\\_Pressemappe.pdf](http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/164766/Datei/18738/TK_Pressemappe.pdf), zuletzt eingesehen am 27.01.2012.
- Weinert, Franz (1997): „Lernkultur im Wandel.“ In: Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen - und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Hg. v. Erwin Beck et al. St. Gallen: UVK, S. 11-30.
- Winter, Felix et al. (2007): „Was gehört zu guter Portfolioarbeit?“ In: Erziehung & Unterricht (157), S. 372-381.
- Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam (2009): „Das Schulpraktikum im Lehramtsstudium. Ein Wegbegleiter durch das Praxissemester für Lehramtsstudierende im Masterstudium.“ S. 15-17. Im Internet unter <http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf>, zuletzt eingesehen am 27.01.2012
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen (2011): „Portfolio Praxiselemente. Orientierungspraktikum.“ Im Internet unter [http://www.uni-siegen.de/zlb/praxis/portfolio/reflexionsboegen/reflexionsboegen\\_zum\\_orientierungspraktikum.pdf](http://www.uni-siegen.de/zlb/praxis/portfolio/reflexionsboegen/reflexionsboegen_zum_orientierungspraktikum.pdf), zuletzt eingesehen am 31.01.2012
- Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln [Hg.] (2011): „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit. Postergalerie.“ Im Internet unter <http://zfl.uni-koeln.de/12689.html>, zuletzt eingesehen am 27.01.2012.

## **Rückblick auf die Tage der Lehrerbildung 2012**

*In diesem Jahr stand das Thema „Internationalität und Inklusion als Herausforderung einer neuen Lehrerbildung“ im Mittelpunkt der Diskussion. Die Beiträge veröffentlichen wir in unserem Journal „kentron extra“.*

### Mittwoch, 20. Juni 2012

- 15:15 - „Praxissemester im Ausland“  
16:15 Uhr Dr. Charlotte Gemsa, Karin Köntges  
*Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung  
Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 0.64*
- 16:15 - **Einstimmung auf die Tage der Lehrerbildung 2012**  
19:00 Uhr Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 1.45
- „Klassenleben“  
Ein Film von Hubertus Siegert  
*präsentiert vom Fachschaftsrat Primarstufe der Universität Potsdam*
- Gedankenaustausch zum Film**  
Gudrun Haase (*Lehrerin an der Fläming-Grundschule*)  
Henrike Walter (*Studentin im Praxissemester an der Fläming-Grundschule*)

### Donnerstag, 21. Juni 2012

- 14:00 Uhr **Begrüßung**  
Prof. Dr. Ria De Bleser  
*Vizepräsidentin für internationale Angelegenheiten und Strategieentwicklung der Universität Potsdam*
- Prof. Dr. Martin Wilkens  
*Beauftragter für Lehrerbildung der Universität Potsdam  
Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 0.59*
- 14:20 - „Internationalisierung als Herausforderung für die Lehrerbildung“  
16:00 Uhr Prof. Dr. Bruno Leutwyler  
*Pädagogische Hochschule Zug  
Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 0.59*
- 16:15 - „Hier wie anderswo? Schule in anderen Ländern. Erfahrungen und Überlegungen zur Internationalisierung der Lehrerbildung“  
17:45 Uhr Prof. Dr. Heidemarie Sarter  
*Universität Potsdam, Professur für Fremdsprachendidaktik  
Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 0.59*

- 16:15 - **Informationsgespräche mit Koordinatoren zu Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium**  
17:45 Uhr  
Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 0.61
- 18:00 - **„Berauscht euch...“**  
19:00 Uhr  
Literarisch-musikalisches Programm  
*Sprecherkreis der Universität Potsdam*  
Am Neuen Palais, Haus 8, Raum 0.60
- 18:30 Uhr **Sommerfest mit Live-Musik**  
*Fachschaftsrat Primarstufe/Fachschaftsrat des erziehungswissenschaftlichen Teilstudienganges im Lehramtsstudium/Zentrum für Lehrerbildung*  
Am Neuen Palais, Kastanienhain

**Freitag, 22. Juni 2012**

- 09:00 - **Treffen der Arbeitsgruppen des Zentrums für Lehrerbildung**  
11:30 Uhr
- 12:00 - **„Inklusive Pädagogik - Anstöße zur Neuausrichtung der Lehramtsstudiengänge“ (Vortrag und Diskussion)**  
Dr. Lisa Pfahl  
*Universität Bremen, Inklusive Pädagogik und Forschungsstelle Inklusion*  
Am Neuen Palais, Haus 12, Obere Mensa
- Podiumsdiskussion**  
**„Gemeinsam auf dem Weg zur Inklusion“**  
Moderation: Prof. Dr. Wolfgang Lauterbach  
*Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft*  
Am Neuen Palais, Haus 12, Obere Mensa
- Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen  
*Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft*
- Melanie Mertes-Noesen  
*Grundschule Luxemburg*
- PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig  
*Landesvorsitzende des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Brandenburg*
- Jörg Pahl  
*Schulleiter Lindenhof-Grundschule Stahnsdorf*
- ca. 16:00 Uhr Ende der Veranstaltung

## Impressum

zentron  
Ausgabe 25  
Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber	Universität Potsdam
Redaktion	Dr. Roswitha Lohwasser, Juliane Jaensch, Viola Grellmann, Mirko Wendland
Layout	Juliane Jaensch
Druck	Kuss GmbH Neuendorfer Straße 39a, 14480 Potsdam
Fotos	Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam) Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.

Universität Potsdam  
Zentrum für Lehrerbildung  
- Sekretariat -  
Karl-Liebknecht-Str. 24-25  
14476 Potsdam

Tel.: 0331/977-2563  
Fax: 0331/977-2196  
E-Mail: [zfl@uni-potsdam.de](mailto:zfl@uni-potsdam.de)