

daktylos

Sommer 2021 · 26. Jahrgang



**THEORIE
UND
PRAXIS**



WIR WOLLEN MEHR WERDEN!

WERDE JETZT MITGLIED UND PROFITIERE VON ALLEN VORTEILEN!

Für Studierende im Erststudium **KOSTENLOS!**

Die GEW berät Dich in Deinem Studium, beim Übergang vom Studium zum Referendariat, unterstützt Dich bei den Vorbereitungen zur Schulrechtsprüfung und leistet schnelle Hilfe bei Rechtsproblemen. In der GEW findest Du Gleichgesinnte, die im Bildungssystem etwas verändern wollen.

Gemeinsam gestalten wir Bildungspolitik nach unseren Ideen und Wünschen.

Profitiere von allen Vorteilen, wie:

- ▀ Umfangreiches Semesterprogramm
- ▀ Beratung rund um Studium und Beruf
- ▀ Einsatz für gute Studienbedingungen
- ▀ Kostenlose Materialien fürs Studium
- ▀ Monatliche Mitgliederzeitschriften
- ▀ Berufshaftpflicht
- ▀ Die GEW ist für Dich vor Ort

Weitere Infos
und Mitgliedsantrag unter:
www.gew-bw.de/studis

Für alle die nicht (mehr)
studieren hier entlang:
www.gew.de/mitglied-werden



daktylos

**BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHES MAGAZIN
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE HEIDELBERG**

THEORIE UND PRAXIS

SOMMER 2021



Auf dem Titel sind zu sehen (v.l.n.r. & v.o.n.u.):

Max Wetterauer, Mitarbeiter im Transferzentrum;
Julia Strangfeld, Studentin; Dr. Isolde Rehm,
Leiterin des Bereichs Grundschulen/Sekundarschulen
im Zentrum für schulpraktische Studien; Edith
Meyer-Sterlike, Lehrerin a.D.; Achim Hofmann, PH-
Absolvent und Doktorand; Prof. Dr. Birgit Werner, Ins-
titut für Sonderpädagogik; Viola Pongratz, Schülerin;
Nadja Lopicz-Kummerow, Ausbildungsberaterin und
Lehrerin.



Inhalt

THEORIE UND PRAXIS



INTRO & GRUNDLAGEN

- 5 EDITORIAL
- 6 VOM PRAXISSCHOCK VERSCHONT
Enge Verbindung von Bildungswissenschaft und schulischer Praxis
- 8 DAS VERHÄLTNISS VON THEORIE UND PRAXIS IN DER DISKUSSION
Eine Bestandsaufnahme

SCHULPRAXIS KONKRET

- 11 BERUFLUFT SCHNUPPERN
Studierende berichten von ihren Erfahrungen in den Pflichtpraktika
- 14 STUDIERENDE COACHEN LEHRKRÄFTE
Ein ungewöhnliches Projekt für den digitalen Unterricht
- 16 EMPIRISCH BELEGT!
Integriertes Semesterpraktikum verstärkt Professionswissen
- 18 PRAKTIKUM HINTER GITTERN
Erfahrungen in der Gefängnisschule der Justizvollzugsanstalt München
- 22 E-PORTFOLIO ALS WEGBEREITER EINER REFLEXIVEN PRAXIS
Dialogische und zeitlich flexible Begleitung

KOOPERATIONEN

- 24 „WIR SIND FROH, DASS WIR SO VIEL BEITRAGEN DURFTEN“
Studierende an der Partnerschule Colegio Andino im kolumbianischen Bogota
- 26 NACHHALTIGKEIT FÜR DIE PRAXIS
Multiplikator:innen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
- 28 VERSTEHBAR WIRD, WAS SPRECHBAR IST
Das Lesezentrum an der Realschule Eberbach

- 30 GRÜNE ROBOTER PROGRAMMIEREN
Theorie-Praxis-Austausch an der Augusta-Benderschule in Mosbach
- 32 GUTER EINBLICK IN DEN BERUFLICHEN ALLTAG
Als Ausbildungsberaterin Studierende im Praktikum begleiten

THEORIE UND PRAXIS

- 34 PRAKTISCHE KLUGHEIT
Ein philosophischer Essay zu den Grundlagen professionellen Handelns
- 36 NICHT AUF DAS TECHNISCH MACHBARE REDUZIEREN
Wege zur Digitalisierung des Unterrichts
- 40 INSPIRATIONEN FÜRS SCHUL(LEBEN)
40 Mathe kann ja Spaß machen! | LERNFÖRDERUNG
41 Riskante Lebenslagen | ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
42 Tiefkühl Ruhe | KUNST
44 Ästhetisches Erleben | ENGLISCH
45 Diagnose historischer Kompetenzen | GESCHICHTE
46 Geometrische Mandarinen | MATHEMATIK
47 Gründungen fördern | TRANSFER

AUS DER HOCHSCHULE

- 48 DREI FRAGEN AN ...
... Petra Schaller vom Zentrum für schulpraktische Studien
- 49 RICHTUNGSWEISEND
Zukunftsfähige Gestaltung der Zusammenarbeit mit Praxisstellen
- 50 INFOSEITE
Ansprechpartner:innen, Adressen und Auslandspraktika
- 50 IMPRESSUM

Editorial



LIEBE LESER:INNEN,W

vielfältige Praxiserfahrungen in der Schule sind von jeher in den Lehramtsstudiengängen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg fest verwurzelt. Das ‚Orientierungspraktikum‘ am Beginn des Studiums, das zentrale ‚Integrierte Semesterpraktikum‘ über einen längeren Zeitraum oder das ‚Professionalisierungs- bzw. Berufsfeldpraktikum‘: Die Begegnung mit dem Schulalltag begleitet die Studierenden über das gesamte Studium. Sie lernen fortwährend, wie sie fachwissenschaftliches und didaktisches Know-how in funktionierenden Unterricht umsetzen können. Wie sie ihre Schülerinnen und Schüler begeistern können. Und wie Schulorganisation funktioniert. Klar ist auch: Wer nicht für den Job geeignet ist, merkt das schnell. Und vom Praxisschock bleiben die Studierenden auch verschont!

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE

Die Beiträge des **daktylos** 2021 zeigen diese unterschiedlichen Verknüpfungen von Theorie und Praxis auf: Im ersten Teil werden nach zwei Grundlagenbeiträgen verschiedene Praktikumsformen vorgestellt – darunter auch unkonventionelle Wege, sich Schule zu nähern. Im Kapitel ‚Kooperationen‘ finden sich Hochschulprojekte, die erfolgreich fachwissenschaftliches Wissen in Schule und andere Bildungseinrichtungen transferiert haben. Ein philosophischer Essay eröffnet das Kapitel ‚Theorie und Praxis‘,

dann geht es um das wichtige Thema ‚Digitalisierung des Unterrichts‘.

Sieben innovative Beispiele aus mehreren Fachrichtungen erläutern praxisnahes Lernen. Eine Ausbildungsberaterin an einer Schule berichtet anschließend, wie sie Studierende vor Ort unterstützt. Im letzten Teil gibt es Einblicke in die Organisation der Praktika am ‚Zentrum für schulpraktische Studien‘ sowie einen Ausblick, den hilfreiche allgemeine Informationen abrunden.

EIN GESICHT GEBEN

Wie in fast allen Lebensbereichen sind die Menschen entscheidend: Hier sind es die Lehrenden, die in ihren Veranstaltungen ihr Wissen vermitteln, die Mitarbeitenden in der Verwaltung, die für die Praxisorganisation verantwortlich sind, die Studierenden, die sich für das Schulleben oder andere Tätigkeiten im Bildungssektor professionalisieren, die unterstützenden Lehrkräfte vor Ort – und ungenannte mehr. Ihnen möchte der diesjährige **daktylos** wortwörtlich ein Gesicht geben: Schon auf dem Titel, wo einige von ihnen abgebildet sind, und auf vielen Seiten des Magazins, auf denen Sie ihren Portraits begegnen werden. Meist ohne Masken. Das ist uns wichtig.

Viel Spaß beim Lesen,
Birgitta Hohenester-Pongratz



PROF. DR. KARIN VACH,
BEAUFTRAGTE FÜR DIE SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG

VOM PRAXISSCHOCK VERSCHONT

Die enge und wechselseitige Verbindung von Bildungswissenschaft und schulischer Praxis ist grundlegend für die Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

TEXT HANS-WERNER HUNEKE

Wer das Hauptgebäude der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vom Seiteneingang in der Quinckestraße betritt, wundert sich vielleicht über eine bauliche Besonderheit: In dem denkmalgeschützten Bau aus dem Jahr 1909 liegen zwei Treppenhäuser direkt nebeneinander und führen parallel in dieselben Obergeschosse. Das ist kein Fehler bei der Bauausführung, es erschließt sich aus einem zentralen konzeptionellen Element bei der Ausbildung von Volksschullehrern an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Es entsprach einem damals sehr modernen Stand: Der repräsentative Neubau des Lehrerseminars verfügte nicht nur über zwei Orgeln, eine Turnhalle und naturwissenschaftliche Laboreinrichtungen, ihm war auch eine Versuchsschule angegliedert, in der die Klassenstufen 1 bis 4 unterrichtet wurden und in der die angehenden Lehrer üben konnten, was sie im Seminar gelernt hatten. Die eigene Versuchsschule ist noch heute im Grundriss leicht zu erkennen, das separate Treppenhaus gehörte dazu. Eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis ist also bereits im Bauplan der Hochschule manifestiert, auch wenn sie heute ganz anders umgesetzt wird als 1909 und sich auf ein großes Netz von Ausbildungsschulen in der Region und sogar international stützen kann. Die enge und wechselseitige Verbindung von Bildungswissenschaft und schulischer Praxis ist in mehrfacher Hinsicht konstitutiv für die Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Dies gilt in institutioneller Hinsicht, es gilt für Lehre und Studium, es gilt für Forschung und Entwicklung und auch aus der Sicht der Schulen.

INSTITUTIONELLE VERANKERUNG

Als die Pädagogischen Institute ab den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu wissenschaftlichen Hochschulen wurden, schrieb das Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen auch ihre besondere Verbindung zur schulischen Praxis fest, wie dies das gegenwärtige Landeshochschulgesetz als Merkmal der Hochschulart fortschreibt. Dies wird schon darin deutlich, dass schulpraktische Erfahrung in der Regel Berufungsvoraussetzung für alle Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer



ist, die in lehramtsbezogenen Studiengängen erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktische Aufgaben wahrnehmen. Schulpraktische Erfahrung ist außerdem eine der Voraussetzungen für die Habilitation an einer Pädagogischen Hochschule. Alle Lehrenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen wirken bei der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden mit, auch dies eine ihrer im Gesetz festgehaltenen dienstlichen Aufgaben. Die Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschulen haben zudem die Möglichkeit, für ein Praxissemester ganz in der Schule tätig zu sein und sich auf diese Weise in der Praxis fortzubilden. Die Mitverantwortung der Schulen für die schulpraktischen Studienanteile der Lehramtsausbildung findet sich komplementär im Schulgesetz verankert.

LEHRE UND STUDIUM

Bei den schulpraktischen Studien geht es nicht einfach darum, einmal die Erfahrung zu machen, wie es ist, vor einer Gruppe von Kindern oder Jugendlichen zu stehen. Es geht vielmehr darum, einen zunehmend professionellen Blick auf Schule und Unterricht zu gewinnen. In der Studieneingangsphase führt ein orientierendes Praktikum, unterstützt von einer begleitenden Lehrveranstaltung, in das Beobachten von Unterricht und von schultypischer Interaktion ein. Die Studierenden erwerben Begriffe und Kategorien dafür und lernen geeignete Methoden und Verfahren für einen professionsgerechten Blick auf Unterricht kennen. Im Integrierten Semesterpraktikum sind die Studierenden dann ein ganzes Semester lang an einer Schule. Sie machen dort Erfahrungen in allen Aufgabefeldern, haben aber in der Begleitung durch die Hochschule zugleich die Gelegenheit, diese Erfahrungen zu reflektieren. Dies wirkt sich häufig sehr produktiv auf ein zunehmend autonomes Studierverhalten auch in den Folgesemestern aus: Oft beurteilen die Studierenden vor dem neu gewonnenen Hintergrund die Relevanz der unterschiedlichen Studienbereiche neu, gerade die der fachwissenschaftlichen und der theorieorientierten Anteile: Die Praxiserfahrung führt nicht selten zu einem Theoriehunger. Vielleicht liegt hier auch ein Grund dafür, dass die Schulpraxis derjenige Studienanteil bei der Evaluation der Lehre durch die Studierenden ist, der regelmäßig am positivsten beurteilt wird. Die schulpraktischen Studien wirken dabei bidirektional: Kompetenzen und Wissen gelangen aus dem Studium in die Schulen, die gemachten Erfahrungen wirken aber auch zurück auf das Studium. Das gilt sicherlich ebenso für das Professionalisierungspraktikum, das als weiteres Praktikumselement Gelegenheit zu einem vertieften Blick auf ausgewählte Schwerpunkte gibt. Wenn es um den Übergang von einem Studium in den Beruf geht, ist manchmal von einem Praxisschock die Rede – die Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge der Pädagogischen Hochschule wissen aber sehr gut, was sie im Beruf erwartet. Ein Praxisschock bleibt ihnen erspart.

FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

Aus der Verbindung von Theorie und Praxis durch die schulpraktischen Studien ergeben sich für Forschung und Entwick-

lung günstige Voraussetzungen. Die Forschenden können die intensive und lebendige Verbindung zum Netz der mit der Hochschule kooperierenden Praktikumsschulen nutzen und erhalten so oft einen besonders leichten Zugang zum Forschungsfeld. Vielleicht noch bedeutsamer ist aber, dass Fragestellungen aus der schulischen Praxis auf einem direkten Weg in den Horizont der Forschung geraten können. Das gilt auch für Probleme und Herausforderungen der Praxis, für die im Dialog mit der Hochschule Lösungen entwickelt werden können. Lösungsvorschläge und -ideen können dann oft niederschwellig besprochen und pilotiert werden, oft schon, während sie sich noch in einem frühen Entwicklungsstadium befinden. Auch hier gilt also: Das Zusammenwirken ist wechselseitig, es ist bidirektional.

AUS DER SICHT DER SCHULEN

Innovationen aus den Bildungswissenschaften, aus den Fächern mit ihren Fachdidaktiken und aus den sonderpädagogischen Fachrichtungen können neben dem Weg über Fachgesellschaften, Tagungen und Publikationen vor allem über die Lehramtsausbildung in die schulische Praxis gelangen. Die grundständige Ausbildung ist allerdings ein ziemlich zeitraubender Weg. Das Studium dauert fünf Jahre, der Vorbereitungsdienst schließt sich an und dann die Berufseinstiegsphase. Die schulpraktischen Studien können, wenn es gut geht, eine Abkürzung eröffnen. Vorschläge für Innovationen können laufend erprobt und diskutiert werden. Das kann individuell in den einzelnen Schulpraktika geschehen, aber auch strukturiert bei den regelmäßigen gemeinsamen Veranstaltungen der Ausbildungslehrkräfte mit der Hochschule. So gibt es für die Hochschule auch eine gute Grundlage dafür, den Bedarf an Fortbildung als der dritten Phase der Lehrkräftebildung anforderungsgerecht zu bestimmen und entsprechende Angebote zu machen. Der Wissenstransfer zwischen Hochschule und Schule ist ebenfalls bidirektional: Die Schulen leisten ihrerseits über die Abordnungsprogramme sehr wesentliche Beiträge zur Forschung an der Hochschule. In zahlreichen Projekten forschen abgeordnete Lehrkräfte, bringen schulische Expertise ein und schließen oft mit einer Promotion oder Habilitation ab.

PRAXISELEMENTE IN ALLEN STUDIENGÄNGEN

Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung – daraus hat die Hochschule auch für ihre nicht lehramtsbezogenen Studiengänge lernen können. Praxiselemente sind in unterschiedlichen Formaten wesentliche Studienelemente in allen Studiengängen. Und stets gelten dabei dieselben zwei Grundgedanken, nämlich dass Erfahrungen in der beruflichen Praxis mit wissenschaftsbasierter Reflexion verbunden sind und dass der Transfer zwischen den Sphären in beide Richtungen läuft, von der Praxis in die Theorie ebenso wie von der Theorie in die Praxis.



DR. HANS-WERNER HUNEKE,

Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik, ist seit 2015 Rektor der Hochschule.





DAS VERHÄLTNISS VON THEORIE UND PRAXIS IN DER DISKUSSION

Wie akademisch muss Schulpraxis sein? Wie wird sie vom konkreten Schulalltag bestimmt?

TEXT ISOLDE REHM, KARIN VACH
UND ROBERT VRBAN

Wo sind Entwicklungspotentiale? Eine Bestandsaufnahme

Der Prozess, der durch die Bologna-Erklärung vor nun mehr als 20 Jahren angestoßen wurde, hat nicht nur zu einer Neuordnung der Studiengänge geführt, sondern zielt auch auf eine Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten. Im Hinblick auf die Lehramtsstudiengänge werden längere Praxisphasen als bedeutsames Element der Professionalisierung von zukünftigen Lehrer:innen betrachtet. Sie sind daher in den Lehramtsstudiengängen in ganz Deutschland etabliert. Daran anknüpfend setzt die Bildungspolitik auf eine praxisorientierte Ausbildung, welche die Schulwirklichkeit einbezieht, etwa durch die großen Förderprogramme der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg haben in der Hochlandschaft ein Alleinstellungsmerkmal. Sie setzen als universitärer Hochschultyp auf eine wissenschaftliche Lehrer:innenbildung mit deutlichem Bezug zu den schulpraktischen Studien. Von Seiten des Kultus- und des Wissenschaftsministeriums werden umfangreiche Ressourcen zur Qualitätssicherung bereitgestellt: Neben den mindestens 30 bzw. 34 ECTS-Punkten im Bereich schulpraktischer Studien sind es vor allem die personellen Ressourcen, da Ausbildungsberater:innen in der Schule und alle in der Lehre tätigen Dozierenden die schulpraktische Betreuung gewährleisten. Die Schulpraxisanbindung führt an den Pädagogischen Hochschulen dazu, dass nicht nur Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen von allen Beteiligten eine Wertschätzung erfahren, sondern dass auch die Möglichkeit besteht, Praxis an Schulen zu verändern.

DIFFERENZ UND INTEGRATION

Schulpraktika sind also im Lehramtsstudium ein Qualifikations- und Profilelement. Dennoch muss immer wieder neu reflektiert und ausgehandelt werden, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis ausgestaltet werden kann. Grundsätzlich wird zwischen differenz- und integrationstheoretischen Konzepten unterschieden: Differenzkonzepte gehen davon aus, dass Praktika nicht der Einübung in berufspraktische Kompetenzen dienen, sondern dass theoretisches Wissen einerseits und praktisches Können andererseits als zwei existierende, im Prinzip unüberbrückbare Zugänge nebeneinanderstehen. In einer ersten Lehrerbildungsphase würde also nicht nach einem möglichen Anwendungsbezug gesucht, sondern nach einer Perspektivenerweiterung, um den Raum an Handlungsalternativen zu vergrößern, wie Neuweg 2018 in seinem Buch „Distanz und Einlassung“ argumentiert. Dagegen stehen Integrationskonzepte, die von einem relativ engen Zusammenhang zwischen theoretischen Wissensbeständen und berufspraktischem Können ausgehen: Theorie, Praxis und Übung sind systematisch miteinander verknüpft und in der Lehrerbildung strukturell verankert.

Die Gegensätzlichkeit der Konzepte beschreibt das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen akademischer Lehrer:innenbildung und konkreter professioneller Berufspraxis. Auch wenn Vertreter:innen der Differenzkonzepte nachvollziehbare Argumente äußern, beispielsweise, dass für praxisrelevante Lehrangebote und Praxisbegleitungen weder ausreichend Zeitfenster noch dafür ausgebildete Hochschullehrende zur Verfügung stehen, müssen Studierende mit ihrem vielfach geäußerten Wunsch nach Praxiserfahrungen im Studium gehört werden. Die hohe Relevanz der Begleitung der Praxisphasen ist empirisch gut belegt. Denn werden praktische Erfahrungen von Studierenden ohne enge Anbindung an den Hochschulkontext gemacht, so besteht die Gefahr, dass berufskulturelle Praktiken von angehenden Lehrkräften unreflektiert übernommen werden und die Rückbindung an die akademische Ausbildung nicht gewährleistet ist, wie Gröschner und Hascher in einem Beitrag im Handbuch Schulpädagogik 2019 betonen.

An den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg hat man sich für einen integrativen Ansatz der Schulpraktika in der Lehrerbildung entschieden. Insbesondere das „Integrierte Semesterpraktikum“ ist durch curricular verankerte Begleitseminare und regelmäßige Schulbesuche der Dozierenden eng an den Hochschulkontext angebunden.

ZIELSETZUNGEN UND ERWARTUNGEN

Betrachtet man die Zielsetzungen der Praxisphasen, so sollen Studierende den Arbeitsalltag in der

Schule kennenlernen, Berufseignung und -entscheidung abgleichen, Unterrichtserfahrungen sammeln und auch eine forschend-reflexive Haltung zur Praxis entwickeln. Neben dem Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sollen Praktika auch zur persönlichen Entwicklung beitragen. Ziele und Erwartungen können von praktikumsbegleitenden Personen jedoch unterschiedlich akzentuiert werden: Während Ausbildungslehrkräfte als Rollenmodelle auftreten und vor allem professionelle Handlungskompetenzen vermitteln wollen, streben Dozierende häufig eher nach einer kritischen Reflexion beruflicher Praxis und forschenden Lernerfahrungen der Studierenden, so Ulrich und Göschner 2020 in ihren Überlegungen zu „Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland“. Für Praktika, die der Idee der Differenzkonzepte folgen, ist eine unterschiedliche Akzentuierung folgenlos. In Praktika, die integrativ organisiert sind, bergen die unterschiedlichen Erwartungen jedoch Konfliktpotenzial, wenn sie nicht benannt und reflektiert werden.

Insgesamt haben die Forschungsaktivitäten rund um die Praxisphasen im Lehramtsstudium in den letzten Jahren deutlich zugenommen, wobei im komplexen Forschungsfeld Schulpraxis vor allem Studien zu Effekten im Bereich selbst eingeschätzter Kompetenzen vorliegen. In dem noch jungen Untersuchungsfeld fehle es zwar an auf empirischen Befunden beruhendem Wissen über die Wirksamkeit von schulpraktischen Lernmöglichkeiten, wie manche Autor:innen betonen, dennoch bleiben die Erwartungen an Schulpraxisphasen hoch und lösen umfangreiche Anstrengungen zur Qualitätssicherung aus, wie der Abschlussbericht von 2020 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2020, 43) zeigt.

CURRICULA ZUR BEGLEITUNG

Im Diskurs über die Qualität von integrativen Praxisphasen muss der Fokus darauf gerichtet werden, welche Kompetenzen Studierende aus Hochschulsicht erwerben sollen, was tatsächlich in der Begleitung angeboten wird, wie Studierende dieses Angebot nutzen und was sie letztlich erreichen. Die Qualität integrativer Praxisphasen lässt sich im Zusammenspiel dreier Curricula beschreiben, wie König, Rothland und Schaper 2018 in Bezug auf die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Praxissemester in der Lehrerbildung veranschaulichen: Das intendierte Curriculum zielt darauf, was Studierende aus Sicht der Hochschule können sollen. Es ist in den vier praktischen Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beobachten/Fördern und Innovieren beschrieben und in den Modulhandbüchern verankert. Das implementierte Curriculum bezieht sich zum einen darauf, welches Lernangebot tat-

sächlich von Ausbildungslehrer:innen an Schulen und von Dozierenden bereitgestellt wird und zum anderen auf die Aktivitäten, denen Lernende im schulpraktischen Lernkontext letztlich nachgehen. Das erreichte Curriculum bezieht sich auf die vorliegenden Lernprodukte in schulischen und hochschulischen Settings, wie z.B. Unterrichtsplanungen oder Professionalisierungsaufgaben, welche im Portfolio schulpraktischer Studien gesammelt werden.

Während Vertreter:innen von Differenzkonzepten hochschulische Curricula und schulische Ausbildungsbedingungen getrennt voneinander betrachten, ist beim integrativen Ansatz eine enge Abstimmung zwischen Schule und Hochschule notwendig. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg geschieht dies im Zentrum für schulpraktische Studien (ZfS).

SCHNITTSTELLE: ZfS

Als Schnittstelle konzipiert das Zentrum für schulpraktische Studien inhaltlich und organisatorisch die verschiedenen Praktikumsphasen und bringt alle Beteiligten zusammen. Alle Praktika werden von Dozierenden begleitet. Im Integrierten Semesterpraktikum unterstützen zugeteilte Dozierende die Studierenden durch regelmäßige Besuche an der Schule. Dies ermöglicht eine enge Abstimmung der Dozierenden mit den Lehrkräften sowie eine auf die schulische Situation angepasste Beratung. Auch Hochschullehre profitiert von den Vor-Ort-Erfahrungen der Dozierenden.

Die Faktoren der Ausbildungsschule vor Ort haben viel Einfluss auf das Lernen im Praktikum. An den Kooperationsschulen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sind Ausbildungsberater:innen tätig, die eine entsprechende Eignung aufweisen und für die Praktikumsbegleitung fortgebildet wurden. Die Ausbildungsberater:innen sind in engem Kontakt mit der Hochschule und erhalten Fortbildungsangebote. Die schulischen Bedingungen werden regelmäßig durch Studierende evaluiert, sodass durch individuelle Rückmeldungen an Schulen gezielte Verbesserungen möglich sind.

Die Studierenden lernen, in der Portfolioarbeit konstruktives

FAZIT

Die schulpraktischen Studien an der Pädagogische Hochschule Heidelberg zielen darauf, theoretisches Wissen zu integrieren und praktisches Können zu reflektieren. Mit diesem Anliegen bilden die schulpraktischen Studien einen zentralen Baustein des Lehramtsstudiums, welches von den Studierenden als sehr bedeutsam im Studium wahrgenommen wird. Dabei sind es vor allem die von allen Beteiligten als kohärent erlebten Praktikumsstrukturen, die Praxisphasen in einem integrativen Konzept gewinnbringend machen. Die vielfältigen inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben im Zentrum für schulpraktische Studien sind darauf gerichtet, entsprechende Praktikumsstrukturen zu konzipieren und abzusichern.

und wertschätzendes Peer-Feedback zu geben. Die Einteilung im Integrierten Semesterpraktikum erfolgt in Studierenden-tandems, d.h. Studierende können informelle Unterstützung geben sowie Rückmeldungen des Tandempartners für die eigene professionelle Weiterentwicklung nutzen.

ENTWICKLUNGSBEREICHE

Für gelingende Praxiserfahrungen müssen Ziele und Erwartungen von Studierenden, Dozierenden und Lehrer:innen zusammengeführt und in die Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien eingebracht werden, eine wichtige Aufgabe des ZfS. So lassen sich im Zusammenspiel der oben genannten Curricula aktuell folgende Entwicklungsbereiche identifizieren:

- Ausbildungsberater:innen an Schulen müssen mit ihrem Erfahrungswissen anerkannt werden. Ihnen soll zudem eine engere Anbindung an universitäre Kontexte ermöglicht werden, beispielsweise über Fachtagungen für Lehrkräfte an Kooperationsschulen.
- Dozierende verfügen nicht per se über Erfahrungen in der schulpraktischen Begleitung, sodass kooperative Praktikumsbegleitungen oder Weiterbildungen angeboten werden müssen. Hierzu soll auch der kollegiale Austausch zwischen den Fächern, den Fachkolleg:innen und mit den sonderpädagogischen Fachrichtungen zu praktikumsrelevanten Themen gefördert werden.
- Studierende benötigen Begleitung bei der Umsetzung des forschenden Lernens in schulpraktischen Kontexten. Insbesondere bei herausfordernden schulischen Situationen sind sie auf Unterstützung angewiesen. Hier wäre zu prüfen, inwieweit Supervisionsangebote für die eigene Fallarbeit möglich wären und ob Grundlagen für forschendes Lernen beispielsweise als verpflichtender Teil im Studium verankert werden könnte.
- Um unterschiedliche Perspektiven zur Praktikumsituation zusammen zu bringen, soll die Vernetzung aller praktikumsbeteiligten Personen weiter intensiviert werden. Feste Kooperationsteams sind zu präferieren. Auch die Nutzung des elektronischen Portfolios vermag eine Vernetzung der Praktikumsbeteiligten befördern.



DR. ISOLDE REHM leitet den Bereich Grundschule und Sekundarstufe im ZfS und ist Dozentin für Erziehungswissenschaft.



DR. KARIN VACH ist Beauftragte für die schulpraktische Ausbildung und Professorin im Institut für deutsche Sprache und Literatur.

DR. ROBERT VRBAN leitet den Bereich Sonderpädagogik im ZfS und ist Dozent im Institut für Sonderpädagogik, Fachrichtung Lernen.

Berufsluft schnuppern

In den Lehramtsstudiengängen sind mindestens drei Praktika Pflicht. Studierende haben mit dem daktylos über ihre ersten beruflichen Erfahrungen gesprochen.

TEXT COSIMA STAWENOW



NAME: JULIA STRANGFELD

Erfahrung: Orientierungspraktikum an einer Grundschule in Darmstadt. Bachelorstudium Sonderpädagogik (Fachrichtungen Lernen bei Blindheit und Sehbehinderung sowie Geistige Entwicklung, Fach Musik, Grundbildung Mathematik, Besonderes Erweiterungsfach Informatische Bildung in der Schule)

Julia Strangfeld hat schon vor Studienbeginn Erfahrung an Weimarer Förderschulen gesammelt. Insgesamt vierzehn Monate investierte sie in ein Freiwilliges Soziales Jahr und Praktikum an zwei Schulen mit den Schwerpunkten Sehen und Geistige Entwicklung. Ihr freiwilliges Engagement zahlte sich für das Studium aus: Denn über die Zulassung zum Studium entscheidet ein Punktesystem. Wer also schon vor dem Studium praktische Erfahrungen in einem pädagogischen Kontext sammelt, kann seine Chancen auf ein Studium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erheblich verbessern. Auch für Studierende mit Praxiserfahrung ist das Orientierungspraktikum (OSP) am Beginn des Bachelorstudiums Pflicht. Julia Strangfeld absolvierte ihr OSP in der 4. Klasse

einer allgemeinbildenden Grundschule. Als Studierende der Sonderpädagogik wurde sie so mit dem Unterrichten in einem inklusiven Setting vertraut.

Wie plane ich eine Stunde? Welche Beobachtungsbögen sind nützlich? Wie verhalte ich mich als Lehrkraft? Zu diesen Anforderungen aus der Praxis hat Strangfeld in ihrem Orientierungspraktikum einen ersten Zugang bekommen. Aufgefallen ist ihr dabei das große Maß an Flexibilität, das eine Lehrkraft täglich mitbringen muss. „Es braucht diese Flexibilität ständig, um auf Unvorhergesehenes eingehen zu können, wie beispielsweise einen Streit zwischen Schülerinnen und Schülern.“

MIT POSITIVER VERSTÄRKUNG ARBEITEN

Von ihrer Praktikumsbegleiterin lernte Julia Strangfeld die Grundsätze des entwicklungspädagogischen Unterrichts kennen. Diese Herangehensweise, die mit positiver Verstärkung arbeitet, hat Strangfeld besonders fasziniert. In speziellen Unterrichtseinheiten wurden die Kinder ermuntert, mithilfe farbiger Magnete über ihre Gefühle zu sprechen. Zu der Einheit gehörte auch das Vorlesen einer Geschichte sowie ein Bewegungsangebot im Park. Den entwicklungspädagogischen Unterricht behandelte Strangfeld in ihrer Professionalisierungsaufgabe, die sie im Rahmen ihres Portfolios schulpraktischer Studien anfertigte.

Obwohl Strangfeld schon viel Erfahrung mit Schulklassen und Unterricht hatte, hat sie im OSP einiges Neues gelernt und ist in ihrem Berufswunsch bestärkt worden. „Die Arbeit mit den Kindern hat mir enorm Freude bereitet“, fasst sie ihre Erfahrungen zusammen.

ORIENTIERUNGSPRAKTIKUM:

Das Orientierungspraktikum (OSP) ist das Einstiegspraktikum in jedem Lehramtsstudiengang. Es wird im Anschluss an das erste oder zweite Semester absolviert und dauert vier Wochen. Die Studierenden hospitieren bei ihrer praktikumsbegleitenden Lehrkraft und halten zwei Unterrichtsstunden selbst. Das Praktikum wird von bildungswissenschaftlichen Lehrenden begleitet. Ziel der Seminare ist es, die Studierenden für schulische Handlungsfelder vorzubereiten und sie mit den Anforderungen an das elektronische Portfolio vertraut zu machen. Das Portfolio unterstützt die Studierenden beim Entwurf von Unterrichtsskizzen und der Professionalisierungsaufgabe sowie bei Beobachtungsaufgaben und bei der Selbstreflexion.

NAME: LISA REINHARDT

ERFAHRUNG: Integriertes Semesterpraktikum an einer Realschule in Heidelberg.
Masterstudium Sekundarstufe I (Fächer Kunst und Deutsch)

Lisa Reinhardt ist gelernte Mediengestalterin. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bereitet ihr viel Freude. Beide Leidenschaften verbindet sie, indem sie an der Hochschule als wissenschaftliche Hilfskraft im Bereich Illustration arbeitet sowie künstlerische und literarische Kurse für Kinder und Jugendliche an der Stadtbibliothek Mannheim gibt.



Ihr Integriertes Semesterpraktikum (ISP) verbrachte sie an einer Realschule in Heidelberg über insgesamt vier Monate, wobei sie dreißig Stunden selbst unterrichtete. Dabei hat sie mit einer Kommilitonin eine Idee für den Kunstunterricht in einer fünften Klasse entworfen und umgesetzt. Titel des Projekts: „Die Dingverwandler“. Die Schüler:innen bekamen die Aufgabe, Alltagsgegenstände möglichst stark zu modifizieren. So verwandelten sie beispielsweise Actimel-Flaschen mithilfe von Papier in ganz andere Figuren. Reinhardt und ihre Kommilitonin vermittelten so den Schüler:innen, dass sie ihr Umfeld selbst gestalten können.

UNTERRICHTEN IM TANDEM

Die Studierenden sind im ISP in Tandems eingeteilt. Das hat den Vorteil, dass sie ihren Unterricht gemeinsam planen und auswerten können. Die doppelte Präsenz vor der Klasse gibt ihnen außerdem mehr soziale Sicherheit, weiß Isolde Rehm

vom Leitungsteam des Zentrums für Schulpraktische Studien (Zfs) an der Hochschule: „Die eigenen Ideen werden im Vorfeld intensiver reflektiert und danach gemeinsam kritisch ausgewertet.“ In der Realität bedeutete das für die Studierenden: Arbeit, Arbeit, Arbeit. Inklusive der Vor- und Nachbereitungen sowie der parallel anzufertigenden Semesterarbeiten waren Siebzig- bis Achtzigstundenwochen keine Seltenheit. Lisa Reinhardt ist sich sicher: „Das ISP war wohl die bisher zeitintensivste Aufgabe meines Studiums.“

FEEDBACK UND BEGLEITSEMINARE

Ein zentraler Bestandteil des ISP ist das umfangreiche Reflexions- und Unterstützungsangebot. Nach den Unterrichtsstunden erfolgt die Nachbesprechung mit der praktikumsbegleitenden Lehrperson und den Mitpraktikant:innen, die den Unterricht verfolgt haben. Einmal in der Woche kommt ein Dozent oder eine Dozentin der Hochschule in die Klasse und unterstützt die Studierenden in der realen Unterrichtssituation. Zur Halbzeit des Praktikums findet das sogenannte Standort- und Perspektivengespräch zwischen Praktikant:in und Ausbildungsberater:in statt. Die schulpraktischen Studien sind im ISP eng mit der Theorie verzahnt. Immer freitags besuchte Reinhardt mit ihren Kommiliton:innen Begleitseminare an der Hochschule. Ziel dieser Seminare ist es, praktische Unterrichtsideen mit theoretischen Modellen zu verknüpfen. Reinhardt findet: „Das ISP wird von der Hochschule sehr gut organisiert. Man bekommt vonseiten der Dozierenden immer die Möglichkeit, Persönliches, auch Belastendes, anzusprechen.“ Eine Einschränkung sieht Reinhardt darin, dass sie als Studierende im Lehramt Sekundarstufe I ihr ISP erst im Master machen konnte. „Das verlegt die Entscheidung für oder gegen den klassischen Lehrer:innenberuf sehr weit nach hinten.“

INTEGRIERTES SEMESTERPRAKTIKUM:

Das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) ist das zentrale Praktikum für alle Lehramtsstudiengänge und dauert vier Monate. Nach ein bis zwei Wochen Hospitanz sind 30 Stunden eigener Unterricht vorgesehen, die die Praktikant:innen alleine oder im Tandem durchführen. Die Unterrichtsphase wird sowohl von einer Lehrperson an der Schule als auch von zwei Dozierenden vonseiten der Hochschule begleitet. Auch das Feedback der Kommiliton:innen fließt in die Unterrichtsvorbereitungen ein. Begleitseminare helfen, das schulpraktische mit dem theoretischen Wissen zu verknüpfen. Ein praxisrelevantes Thema wählen die Studierenden für ihre Professionalisierungsaufgabe, wie beispielsweise „Umgang mit Störungen“, „Einsatz der Stimme im Unterricht“ o.ä. Die Hochschule kooperiert für das ISP mit über 150 Schulen vor allem im Raum Rhein-Neckar. Studierende können das ISP auch im Ausland absolvieren, die zuständige Kooperationsschule ist das Colegio Andino in Bogotá/Kolumbien.



NAME: RAHEL SCHADE

ERFAHRUNG: Blockpraktikum am Sprachheilzentrum Calw.
Masterstudium Lehramt Sonderpädagogik (Fachrichtungen Hören und Sprache)

Rahel Schade hat ihr vierwöchiges Blockpraktikum gut anderthalb Stunden von Heidelberg entfernt in Calw im Schwarzwald verbracht. Dort hat die angehende Sonderpädagogin in der ersten Klasse eines Sprachheilzentrums hospitiert und insgesamt zehn Stunden Unterricht gehalten.

Das Blockpraktikum bereitet angehende Sonderpädagog:innen auf die Schulpraxis in ihrer zweiten Fachrichtung vor, bei Rahel Schade ist das die Fachrichtung Sprache. Die Studierenden erhalten hier einen Einblick in verschiedene Bereiche der kindlichen Sprachentwicklung und werden auf die pädagogische Arbeit mit Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen vorbereitet.

NICHT LOCKERLASSEN: KORREKTIVES FEEDBACK UND DEUTLICHE AUSSPRACHE

Durch Beobachtung und durch Gespräche mit den Lehrkräften des Sprachheilzentrums Calw konnte Schade sich einige wichtige Werkzeuge für ihre Fachrichtung aneignen. Dazu zählt für sie die deutliche Lehrersprache, korrekatives Feedback und vielfaches Wiederholen, damit das Gelernte von den Kindern mit Sprachschwierigkeiten gesichert wird.

Diese Werkzeuge konnte sie auch im Sachunterricht beim Thema „Frühblüher“ anwenden. „Besonders im Gedächtnis ist mir die Traubenhyazinthe geblieben“, erzählt Schade. Für sie war die Entwicklung faszinierend, die die Kinder durch Wiederholen des Begriffs im Chor, durch Silbenklatschen sowie die häufige Präsenz des Worts in Sprache und Schrift durchmachten. So wurde die „Traubenhühnerzinte“ von den Kindern am Ende der Woche richtig als „Traubenhyazinthe“ erkannt und ausgesprochen.

Schade kann sich vorstellen, später mit Jugendlichen zu arbeiten. Doch fand sie es durchaus spannend, in ihrem Blockpraktikum in die Arbeit mit Erstklässlern mit Sprachbehinderung eingeführt zu werden – ein Alter, in dem sich viele sprachspezifische Besonderheiten zeigen und therapiert werden. Ihr Fazit: „Das Sprachheilzentrum Calw ist ein toller Ort für ein Blockpraktikum! Ich konnte vieles nachfragen und beim Unterrichten ausprobieren, was geht und was nicht“.

BLOCKPRAKTIKUM:

Das Blockpraktikum ist Pflicht im Studiengang Master Lehramt Sonderpädagogik. Ziel des Blockpraktikums ist es, den Studierenden schulpraktische Erfahrungen in der zweiten Fachrichtung zu gewährleisten. Das Blockpraktikum geht über vier Wochen. Die Praktikant:innen verbringen ein volles Stundendeputat an einem Förderzentrum ihrer Fachrichtung oder in einer Außenklasse mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt. Zentral ist die Abgabe eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs für insgesamt 10 Stunden Unterricht bei der begleitenden Lehrkraft vor Ort.





Studierende coachen Lehrkräfte

TEXT COSIMA STAWENOW

Rebecca Radke und Moritz Kaimann haben ein außergewöhnliches Projekt entwickelt:

Mit FöDiKo, einem kostenlosen, individuellen Beratungsangebot, machen sie

Lehrkräfte für den digitalen Unterricht fit.

Mit „FöDiKo – Förderung digitaler Kompetenzen“ starteten Rebecca Radke und ihre Kommiliton:innen Moritz Kaimann und Anna Krämer im August 2020 ein Projekt, das Lehrkräfte für den digitalen Unterricht fit macht. Dafür riefen sie eine Website ins Leben und schrieben im Rahmen ihres Professionalisierungs- bzw. Berufsfeldpraktikums einen Kreis aus den Kooperationsschulen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie selbst ausgewählten Schulen an.

Mit Powerpoint einen Lehrfilm erstellen? Eine Konferenz mit BigBlueButton leiten? Den Einsatz von Microsoft Teams für den Unterricht optimieren? Das sind nur einige der Anfragen, die Radke und ihr Team erhielten. In einer Sitzung oder in einem fortlaufenden Workshop coachten sie je nach Wunsch Einzelpersonen oder ganze Kollegien im Umgang mit den neuen digitalen Programmen, die seit der Corona-Pandemie an den Schulen im Einsatz sind.

Beraten wurden die Studierenden von Dr. Dalibor Cesak. Der vormalige Leiter der Praktikumsbörse an der Heidelberg School of Education (HSE) unterstützt Studierende bei der Suche nach einem Praktikumsplatz und hilft dabei, ein passendes Thema für ihr Praktikumsprojekt zu finden. Besonders das Professionalisierungs- und das Berufsfeldpraktikum eignen sich dazu, ein Projekt durchzuführen, die den Lehrkräften bzw. den Schulen einen Mehrwert bietet, so Cesak.

NACHHOLBEDARF BEI DIGITALEN KOMPETENZEN

Auf welchem Gebiet derzeit an Schulen hohe Nachfrage besteht, wurde im März 2020 deutlich. Die Lehrkräfte fanden sich durch die Schulschließungen in der Situation wieder, Online-Unterricht ab sofort anbieten zu müssen, mit den Materialien, Programmen und digitalen Kompetenzen, die mehr oder weniger zufällig vorhanden waren. Hier wurden die Lücken in der Digitalisierung des Unterrichts offenbar.

Cesak erarbeitete daraufhin mit FöDiKo ein Konzept, das Lehrkräfte unkompliziert unterstützen soll. Gemeinsam mit Radke, Kaimann und Krämer entwarf er ein Angebot, bei dem die Studierenden ihr digitales Knowhow kostenlos an Lehrkräfte weitergeben. „FöDiKo ist ein niederschwelliges mediendidaktisches Angebot, bei dem die Beratung auf Augenhöhe stattfindet“, fasst Cesak zusammen.

Mit einem Praktikum, das zu einem großen Teil digital durchgeführt wird, reagierte das Zentrum für schulpraktische Studien auf die aktuelle Corona-Situation, waren bisher doch alle Praktika an Präsenzpflcht geknüpft. „Für uns war von Anfang an klar, dass die Beratungen per Video oder am Telefon durchgeführt werden, da wir nicht sagen konnten, wann die Schulen wieder schließen“, beschreibt Cesak die Ausgangslage. Wo es möglich und erwünscht war, führten die Studierenden Workshops direkt an den Schulen durch.

EIN SICHERER RAUM

FöDiKo hat gleich zwei Vorteile: es bietet individuelle Beratung und ist kostenlos für alle zugänglich. Lehrkräfte wenden sich mit ihren ganz spezifischen Fragen an Studierende.

Derzeit an Heidelberger Grundschulen beliebt: das Videokonferenz-Tool Jitsi. Rebecca Radke coachte die Grundschullehrerin Carina Schöffel bei ihren ersten Schritten mit der neuen Technik. Die Studentin war nicht nur bei der Installation der Programme behilflich, sondern stand auch bei der Konzeption des ersten Online-Elternabends zur Seite. Schöffel beschreibt die Beratung als einen „sicheren Raum“, der Mut macht. Besonders schätzte sie, dass nach dem Coaching weiterhin die Möglichkeit bestand, sich bei Fragen und Problemen an FöDiKo zu wenden. „Das hat mir Sicherheit gegeben und war eine große Bereicherung“, sagt Schöffel.

Dabei mussten sich die Studierenden manchmal erst selbst in die Technik einarbeiten, wie Radke von der Herausforderung ihres Praktikums berichtet. „Dafür kennen wir uns jetzt sehr gut in allen gängigen Programmen aus.“

BERATUNGSANGEBOT NICHT NUR FÜR LEHRKRÄFTE

Ob mit dem iPad ein Lehrvideo schneiden oder eine interaktive Aufgabe in Moodle erstellen: Radke und ihr Team führten von Anfang Oktober 2020 bis Ende Januar 2021 insgesamt 35 Beratungen für Lehrkräfte aus 22 Schulen durch. Das Angebot von FöDiKo wurde von allen Schularten im Rhein-Neckar-Raum genutzt. Auch eine Schule aus Karlsruhe und eine

von der Insel Pellworm in Schleswig-Holstein erhielten Beratung für digitalen Unterricht. Das Projekt ist nicht nur für Lehrkräfte wertvoll: Zu FöDiKo kamen Sozialarbeitende, um ihre digitalen Infoveranstaltungen für Schüler:innen mit Migrationshintergrund interessanter zu gestalten. Weitere Ratsuchende waren ISP-Praktikant:innen und Referendar:innen. Von dem Angebot haben aber auch Radke und ihre Kommiliton:innen im Berufsfeldpraktikum bzw. Professionalisierungspraktikum enorm profitiert: „Die Studierenden haben selbst Erfahrung mit Online-Unterricht gesammelt und etwas bewirkt in schwierigen Zeiten“, so Cesak.

GRUNDLAGE FÜR WEITERE BILDUNGSPROJEKTE

Nach Abschluss ihrer Praktika waren Rebecca Radke und Moritz Kaimann mit ihrer Leidenschaft für die Digitalisierung des Unterrichts noch lange nicht fertig. Damit das Angebot weiterhin kostenlos angeboten werden kann, haben sie im Februar den Verein „EduBuddy Netzwerk e. V.“ gegründet. Das Konzept trägt Früchte: Bisher konnten fünf weitere Studierende für die Mitarbeit bei FöDiKo gewonnen werden (Stand: Anfang Mai 2021). EduBuddy versteht sich als ein Netzwerk verschiedener Projektvorhaben rund um das Thema Bildung. Radke und Kaimann unterstützen mit ihren Erfahrungen und digitalen Tools bei der Umsetzung von Ideen, sorgen für Synergien und bieten eine Plattform für weitere Zusammenarbeit.

Unter dem Dach von EduBuddy findet sich auch Kaimanns Projekt „digiLab“, das angehenden und ausgebildeten Lehrkräften die Möglichkeit bietet, verschiedene Plattformen wie beispielsweise Moodle oder Wordpress zu testen und zu vergleichen. EduBuddy ist Kooperationspartner vom Hochschulprojekt „TRANSFER TOGETHER - Bildungsinnovativen in der Metropolregion Rhein-Neckar“.

Die angehende Grundschullehrerin Radke hat noch viel vor: „Ich hoffe, dass wir viele kreative und innovative Projektideen fördern und begleiten dürfen.“

PROFESSIONALISIERUNGSPRAKTIKUM (PP) UND BERUFSFELDPRAKTIKUM (BFP):

Das PP und das BFP bieten den Studierenden die Möglichkeit, innerhalb von vier Wochen ein Praktikum oder ein Projekt mit einem selbst konzipierten Schwerpunkt durchzuführen. Praktika sind möglich an einer Schule oder an einer pädagogischen Bildungseinrichtung. Von Privatschulen und Auslandsschulen über Jugendämter bis hin zu Gefängnissschulen ist eine Vielzahl an Einrichtungen denkbar. Forschendes Lernen steht im Vordergrund: Die Studierenden sollen die pädagogische Praxis unter systematischen Gesichtspunkten untersuchen. Hierbei werden sie von Dozierenden der Hochschule unterstützt.



EMPIRISCH BELEGT!

Das „Integrierte Semesterpraktikum“ wirkt sich nachweislich positiv auf das Professionswissen, das berufliche Selbstbild und die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften aus. Das zeigt eine Evaluationsstudie, die an der Hochschule durchgeführt wurde.

TEXT JAN WILDBRETT

Betreuende Lehrkräfte, begleitende Dozierende und vor allem auch praktizierende Studierende haben es schon immer vermutet: Das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) ist wichtig. Gespickt mit Professionalisierungsanreizen und Lerngelegenheiten ist – so zumindest die landläufige Meinung – das ISP eine überaus wertvolle und lernintensive Zeit für die Studierenden und somit ein bedeutsamer Baustein in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ob sich dieses „Bauchgefühl“ auch empirisch belegen lässt, wurde im Rahmen des Dissertationsprojektes von Dr. Jan Wildbrett überprüft. In einer Teilstudie der am Institut für Psychologie der Hochschule durchgeführten und von Prof. Dr. Tobias Dörfler betreuten Doktorarbeit wurde untersucht, inwieweit sich das Praktikum und die damit einhergehenden Erfahrungen auf das Professionswissen, das berufliche Selbstbild und die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte auswirken. Zudem wurde mit dem Terminus der „Arbeitsvermeidung“ ein wichtiger Risikofaktor für erfolgreiches Lernen erhoben.

STUDIE MIT 148 LEHRAMTSSTUDIENDEN

In Zusammenarbeit mit den Praktikumsämtern der Hochschule wurden hierbei im Wintersemester 2017/2018 148 Lehramtsstudierende vor und nach dem Praktikum gebeten, einen Testbogen zu bearbeiten. Dieser Testbogen umfasste ein Instrument zur Messung des pädagogisch-psychologischen Professionswissens sowie eine Reihe von Fragebögen zur Erfassung wichtiger motivationaler Merkmale, etwa Lehrkraft-Selbstwirksamkeit, lehrberufsbezogene Selbstkonzepte und Zielorientierung. Beim Professionswissen lag der Fokus auf den Inhaltsbereichen Klassenführung, Diagnostik und Lernpsychologie. Die Lehrkraft-Selbstwirksamkeit zeigte an, inwieweit Studierende davon überzeugt sind, neue und schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Mit den berufsbezogenen Selbstkonzepten wurde zudem erfasst, wie die Befragten die

eigenen professionellen Fähigkeiten in den Bereichen Erziehung, Diagnostik, Beratung, Umgang mit Medien und im unterrichteten Fach wahrnehmen.

Weiter wurde mit dem Begriff der Arbeitsvermeidung eine risikobehaftete Zielorientierung untersucht. Damit ist gemeint, dass manche Studierende dazu tendieren, den Arbeitsaufwand in lernrelevanten Kontexten stets so gering wie möglich zu halten. Sowohl für das Professionswissen als auch für die Selbstwirksamkeit und die Selbstkonzepte wurde vermutet, dass das Praktikumssemester hier eine Veränderung bewirkt. Für die Orientierung zur Arbeitsvermeidung wurde angenommen, dass sie einen negativen Einfluss auf den Aufbau von Professionswissen hat.

Die untersuchten Studierenden waren im Durchschnitt 22 Jahre alt und befanden sich im Mittel im vierten Fachsemester. 48,6 Prozent (N = 72) der untersuchten Praktikant:innen waren Grundschullehramtsstudierende, 17,6 Prozent (N = 26) studierten Sekundarstufenlehramt und 33,8 Prozent (N = 50) waren Studierende des Lehramts Sonderpädagogik.

DEUTLICHER ANSTIEG DES PROFESSIONSWISSENS

Die Ergebnisse zeichneten ein durchweg positives Bild des ISPs. So konnte unter anderem ein deutlicher Anstieg des Professionswissens festgestellt werden: Die Studierenden verbesserten ihre Leistung im Wissenstest im Durchschnitt um etwa zehn Prozent. Insbesondere in Hinblick auf den Faktor Klassenführung zeigte sich ein Wissenszuwachs. Dies ist wenig überraschend, da Studierende im ISP zum einen in den erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen theoretischen Input zu diesem Wissensaspekt erhalten und sich zum anderen in dem von ihnen durchgeführten Unterricht selbst in der Anwendung von Klassenführungstechniken erleben.



Bei den Aspekten Diagnostik und Lernpsychologie fiel der jeweilige Wissenszuwachs zwar auch bedeutsam aus, doch deutlich geringer als bei der Klassenführung. Hier scheint demnach noch Coachingpotenzial zu schlummern. Input rund um die Themen „Leistungsbeurteilung“, „Diagnostik und Förderung von Lernschwierigkeiten“ oder „Leistungsmotivation“ könnte sich als wertvoll erweisen.

MEHR SELBSTWIRKSAMKEIT

Das lehrberufsbezogene Selbstkonzept entwickelte sich in vielen relevanten Bereichen sehr positiv. So schätzten die Befragten die eigenen pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit Schüler:innen nach dem Praktikum deutlich höher ein als davor. Auch die Wahrnehmung der eigenen beraterischen und diagnostischen Fähigkeiten erhöhte sich bedeutend. Ein weiterer zentraler Befund war der Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Hier zeigte sich eine deutlich positive Entwicklung, wonach die Praktikumserfahrungen im beträchtlichen Maße bewirkten, dass die Befragten ein höheres Wirksamkeitsempfinden nach dem ISP angaben. Nach dem Praktikum waren die Studierenden demnach stärker davon überzeugt, auch schwierige professionsbezogene Anforderungen kompetent lösen zu können.

Die Arbeitsvermeidung als das Bestreben, den Arbeitsaufwand größtmöglich zu reduzieren, wirkte sich hingegen tatsächlich negativ auf den Aufbau von Professionswissen aus. Je höher die Arbeitsvermeidung zum ersten Messzeitpunkt ausgeprägt war, desto geringer fiel am Ende der Wissenszuwachs aus. Auch dieser Befund wirkt intuitiv. Studierende, die sich wenig engagierten, Inhalte nicht vor- und nachbereiteten

und eine geringe Initiative an den Tag legten, nutzten die ihnen angebotenen Lerngelegenheiten in geringerem Maße als ihre motivierteren Kommilitonen und bauten entsprechend weniger Professionswissen auf.

ENGAGEMENT ZAHLT SICH AUS

Fasst man all diese Befunde zusammen, erkennt man schnell die Bedeutung des Semesterpraktikums für die Professionalisierung der Studierenden. Die Erfahrungen scheinen sich demnach sowohl auf das Professionswissen als auch auf die motivationale Orientierung der angehenden Lehrkräfte positiv auszuwirken. Auch die Identifikation der Arbeitsvermeidung als Risikofaktor liefert ein weiteres Argument für mehr Fleiß und Engagement auf Seiten der Studierenden. Die Botschaft lautet: Wer sich engagiert und Initiative zeigt, wird davon profitieren. In der Gesamtbetrachtung ergibt sich ein konsistentes Bild, wonach die Empirie das positive Bauchgefühl, dass zum ISP vorherrscht, bestätigen kann. Also, ab ins Praktikum.



DR. JAN WILDBRETT arbeitet am Institut für Psychologie. Seine Dissertation und die entsprechende Forschung zielte auf den Themenkomplex Lehrer:innenprofessionalisierung. Sein derzeitiger Arbeitsschwerpunkt ist Volitionsforschung.



PRAKTIKUM HINTER GITTERN

Bachelorstudentin Anna Heine hat in der Gefängnisschule der Justizvollzugsanstalt München ein vierwöchiges Professionalisierungspraktikum absolviert. Ihre vielfältigen Erfahrungen hat sie ihrem Hochschulbetreuer, dem Sonderpädagogen Dr. Robert Vrban, geschildert.

Vrban: Frau Heine, Sie haben im März und September 2020 im Rahmen Ihres Bachelorstudiums „Lehramt Bildung im Sekundarbereich“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein vierwöchiges Professionalisierungspraktikum (PP) in der Gefängnisschule der Justizvollzugsanstalt (JVA) München absolviert. Wie kam es zu diesem eher ungewöhnlichen Praktikumsort?

Heine: Bereits während meiner Schulzeit habe ich mich für den Strafvollzug interessiert, das war mehr ein Bauchgefühl als eine sachliche Überlegung. In diesem Zuge habe ich über verschiedene Berufsfelder nachgedacht, die das Arbeiten im Gefängnis ermöglichen. Jura schied für mich von vornherein aus, Sozialarbeit war zwar eine Option – aber nachdem ich ein Praktikum in der Sekundarstufe I gemacht habe, entschied ich mich, dieses Lehramt zu studieren. Am Ende des Bachelorstudiengangs stand das PP an, das die Möglichkeit bietet, auch in anderen Bildungseinrichtungen das Praktikum zu absolvieren. Wieder dachte ich an den Strafvollzug! Da ich offen, vielleicht etwas „blauäugig“, aber ohne Angst und Vorurteile dieser Idee begegnete, habe ich es dann einfach gemacht. Nach mehreren Telefonaten mit verschiedenen Justizvollzugsanstalten ist es München geworden, weil hier alles unkompliziert lief und ich sehr freundlich und schnell angenommen wurde. Im Praktikum wurde ich durch die mich begleitende Lehrkraft in der Gefängnisschule sinnvoll beraten und vor allem so unterstützt, dass ich das Gefühl hatte, gut aufgehoben zu sein.

Wie sieht eine Schule im Strafvollzug genau aus und wie war die Praktikumsklasse zusammengesetzt?

In diesem reinen Männervollzug bestand die Klasse aus zehn Insassen, die zwischen 19 und 28 Jahren alt waren. Der Unterricht orientiert sich am Bildungsplan Bayerns mit dem Ziel eines qualifizierten Mittelschulabschlusses. Der Schwerpunkt liegt auf den Kernfächern; der Schultag geht von 8.00 Uhr bis 11.00 Uhr und am Nachmittag werden zum Teil noch Englischkurse oder Deutschkurse angeboten.

„DAS GEFÄNGNIS IST EINE INTERESSANTE INSTITUTION, DENN ES WIRD MIT HALBWISSEN DARÜBER GEREDET, SPEKULIERT UND VERMUTLICH AUCH GEURTEILT, ABER FUNDIERTES EXPERTENWISSEN HABEN LETZTLICH NUR DIEJENIGEN, DIE DORT ARBEITEN ODER IN DIESEM FELD FORSCHEN. DAS GEFÄNGNIS IST WENIG MIT DER GESELLSCHAFT AUSSERHALB VERBUNDEN, WAS DIE RESOZIALISIERUNG AUCH ERSCHWERT. DAS ZIEL VON RESOZIALISIERUNG SOLLTE SEIN, DASS EINMAL VERURTEILTE MENSCHEN DURCH EINE SIE ERFÜLLENDE ARBEIT UND EINE NICHT DELINQUENTE FREIZEITBESCHÄFTIGUNG NICHT ERNEUT IM STRAFVOLLZUG LANDEN. HIERFÜR MUSS DIE GESELLSCHAFT ABER AUCH EINEN TEIL BEITRAGEN, UM DIES ÜBERHAUPT ZU ERMÖGLICHEN.“

(ANNA HEINE)



FOTO LINKS: IN DER JUSTIZVOLLZUGSANSTALT MÜNCHEN; RECHTS: IN DER DORTIGEN GEFÄNGNISSCHULE

Wie läuft der Unterricht im Gefängnis ab? Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gesetzt, welche didaktischen Formen verwendet?

Kurz vor acht Uhr gehen die Lehrkräfte in die einzelnen Abteilungen (z. B. Sexualstraftäterabteilung, Drogensuchtabteilung, Gewaltstraftäterabteilung), um die Insassen zum Unterricht abzuholen. Die Klassen sind deutlich kleiner als in einer Regelschule. Auch die Ausstattung unterscheidet sich sehr, denn digitale Medien dürfen nicht oder nur in Ausnahmefällen genutzt werden. Somit beschränken sich die Medien hauptsächlich auf Bücher und Schreibhefte. Zu Beginn des Schultages finden oft außerschulische Gespräche statt, in denen es um persönliche Anliegen der Insassen, wie beispielsweise das bevorstehende oder bereits stattgefundene Gerichtsverfahren geht. Wenn die Insassen sich über Belastungen oder Herausforderungen des Gefängnisalltags austauschen möchten, ist das möglich, was nicht zuletzt an der offenen Atmosphäre liegt, die die Lehrkraft Frau Franz herzustellen vermag.

Im Vormittagsblock gibt es eine ‚Raucherpause‘, in der die Insassen vom zuständigen Justizvollzugsbeamten abgeholt und nach draußen in den Innenhof begleitet werden. Hier fanden lockere Gespräche zwischen den Insassen, aber auch zwischen mir und den Insassen statt. In den wenigsten Fällen stand die Straftat im Mittelpunkt, sondern eher die Bewältigung des Gefängnisalltags oder allgemeine gefängnisunabhängige Themen.

Der Besuch der Schule unterliegt immer wieder Unterbrechungen, da die Insassen beispielsweise Besuch vom Anwalt bekommen oder zu Gericht müssen. Liegt dieser Fall vor, wird die Lehrkraft telefonisch darüber informiert. Die vielen Unterbrechungen im Schulbesuch erfordern von den Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität.

Es wird ausschließlich im Frontalunterricht unterrichtet. Dies hat vermutlich unterschiedliche Gründe, wie z. B. Nähe-Distanz-Probleme und ‚Rangordnungen‘ unter den Insassen, so-

wie wenige Erfahrungen mit anderen Sozial- und Arbeitsformen. Es wäre wünschenswert, unterschiedliche Sozialformen auszuprobieren: Dann könnten entsprechende Kompetenzen wie beispielsweise Kooperationsfähigkeit und Rücksichtnahme auf andere trainiert werden, auch, um innerliche Distanzen zu anderen zu überwinden.

Insgesamt habe ich die jungen Erwachsenen als sehr motiviert in der Schule wahrgenommen. In der Praktikumsklasse herrschte eine insbesondere durch die Lehrkraft initiierte, angenehme Atmosphäre. Sie pflegte einen wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den Insassen und ‚kämpfte‘ darum, dass jeder einen Abschluss bekommt. Den Schulbesuch nehmen die Insassen oft als Chance wahr, einen (höherwertigen) Abschluss zu erwerben. Zudem gibt es zum Schulbesuch wenig Alternativen und sie wären in der Zeit alleine oder zu zweit in der Zelle (Einzelzellen oder Doppelzellen). Sie hätten weniger soziale Kontakte und würden sich vermutlich schlichtweg langweilen.

Können Sie in drei Sätzen die Gefängnisschule aus Ihrer Sicht beschreiben?

Gespräche über Emotionen und Empfindungen der Insassen haben einen hohen Stellenwert.

Im Durchschnitt sind die Schüler motivierter als in meinen bisherigen Praktika.

Der Unterricht findet hauptsächlich im Frontalunterricht mit ‚Paper and Pencil‘ statt.

Worin wollten Sie sich professionalisieren? Was haben Sie gelernt?

Ich wollte in erster Linie erfahren, was die Subkultur ausmacht, die sich in einer solchen geschlossenen Institution bildet. Es wird viel über die Institution spekuliert und geurteilt, aber wie die Menschen dort wirklich sind und wie die Strukturen in einem Gefängnis aussehen, wissen nur diejenigen, die dort regelmäßig agieren. Das gesellschaftliche Leben und dasjenige im Gefängnis liegen weit auseinander, was für die Resozialisierung, also die (Wieder)Eingliederung in die Gesellschaft, sowie die Anerkennung ihrer Normen und Strukturen ziemlich kontraproduktiv ist.

Außerdem war mir wichtig, mehr Erfahrung im Umgang mit Heterogenität zu gewinnen, den Erfahrungshorizont über verschiedene Lebensbiografien und -geschichten zu erweitern. Es ging mir auch darum, den Insassen zuzuhören und ‚da zu sein‘, sensibel zu sein und dadurch zu erleben, dass Unterricht mehr ist als der zu vermittelnde ‚Lerngegenstand‘.

Konnten Sie Lerninhalte aus der Hochschule in der Praxis erfolgreich nutzen?

Manche Methoden bzw. Inhalte konnte ich gut umsetzen, andere hätte ich besser durchdenken und dem Strafvollzug anpassen müssen. Gut funktioniert hat bei einem Insassen, der nicht so gut Deutsch sprach, die Methode ‚Deutsch lernen durch Märchen erzählen‘ aus einem Literaturseminar. Ziel war, Sprachförderung durch das Nacherzählen eines Märchens zu erreichen. Dabei habe ich als Lehrkraft dem Insassen im 1:1-Gespräch ein Märchen mit den Mitteln der Erzählkunst und

des Theaters vorgetragen, sodass er dies gut verstehen und emotional mitverfolgen konnte. Das war erfolgreich, denn der Insasse konnte das Märchen anschließend in seinen Worten wiedergeben und später den Justizvollzugsbeamten und den Mitinsassen freudig und stolz erzählen, obwohl ihm das im Deutschen sehr viel Mühe bereitete.

Ergänzend zu den Seminarinhalten nehme ich es so wahr, dass die Pädagogische Hochschule Heidelberg eine gewisse Offenheit gegenüber allen Personen (Heterogenitätsdimensionen) bei den Studierenden anzubahnen versucht - aus meiner Sicht eher implizit statt explizit. Dies ist insbesondere im Strafvollzug eine Grundlage bei der Begegnung mit den Insassen, da es nur offen, wenig vorurteilsbehaftet und frei von Angst möglich ist, im Strafvollzug zu arbeiten und etwas zu erreichen.

Welche fachlichen Inhalte und didaktischen Methoden waren in der Praxis weniger erfolgreich?

Im Musikunterricht war es etwas schwieriger, da kulturelle Fächer kaum eine Rolle im Strafvollzug spielen. Ich habe trotzdem versucht, aktiv mit den Insassen zu musizieren. Ich habe zum Beispiel verschiedene Rhythmen mit der Stimme und mit Bodypercussion ausprobiert. Allerdings hätte ich die im Studium gelernten Methoden genauer durchdenken und den Vorerfahrungen der Insassen besser anpassen sollen. Es hat sich aber gezeigt, dass die Insassen Freude an Musik haben, denn ein Insasse ist nach dem Musikunterricht singend aus dem Klassenzimmer gegangen. Neben aktivem Musizieren habe ich mit einem Rap-Text gearbeitet, der von einem Insassen aus einer anderen JVA stammt. Die Insassen konnten sich zu diesem Rap-Text äußern und ihre persönlichen Erfahrungen, beispielsweise mit Drogen, darauf beziehen. Insgesamt war der Musikunterricht etwas ungewohnt, aber die Hemmschwelle würde sicherlich durch ein regelmäßiges Angebot verringert werden können. Auch außerhalb der Gefängnisschule gibt es keine Musikangebote in der Einrichtung - man kann sich lediglich eine Gitarre ausleihen oder an den wenigen Konzerten teilnehmen, die externe Musiktreibende im Strafvollzug anbieten. Insgesamt spielt Musik kaum eine Rolle, die Insassen haben auch nicht in allen Abteilungen die Möglichkeit, Musik zu hören.

Welche Alternativen gibt es im Anstaltsleben zur Schule?

Die Insassen können für etwas Geld im Strafvollzug arbeiten. Dies kann ein Hausarbeiterjob sein oder eine Tätigkeit, zu der bereits eine Ausbildung vorliegt, insbesondere als Handwerker. Zudem ist Sport möglich, etwa Training im Krafraum oder Fußballturniere, allerdings an bestimmte Tage und Zeiten gebunden.

Was hat Sie im Praktikum besonders überrascht?

Die Macht, die ‚Tür‘ hinter sich abzuschließen und die Insassen aktiv einzusperrern. Das hat sich für mich befremdlich angefühlt. Sie haben mir persönlich ja nichts getan; mein Gefühl hat sich dagegen gesperrt, sie einzusperrern, obwohl mir natürlich rational bewusst ist, dass das richtig ist. Ich war es auch einfach nicht gewohnt. Ich bin offen und vorurteilsfrei ins



Feld gegangen – eine Voraussetzung für das Praktikum-, habe aber nicht erwartet, dass die Straftaten so unbedeutend für meine Tätigkeit dort sein würden. In der Auseinandersetzung mit Bildung sind die jeweils individuellen Gründe der Insassen für den Aufenthalt in der JVA für mich unbedeutend – es geht in erster Linie darum, dass sie einen Schulabschluss machen, dafür bestimmte Inhalte lernen und sich persönlich weiterentwickeln.

Gibt es Themen oder Situationen, die Sie mit nach Hause genommen haben?

Die Suche nach Gründen und Erklärungen für das gesetzwidrige Handeln des Einzelnen. Ich habe mir vor allem Gedanken über die individuellen Schlüsselmomente gemacht, also die Auslöser für eine Straftat, die zum Beispiel 15 Jahre Freiheitsentzug nach sich zieht. Ich denke, dass viele Straftaten aus Affekt, also situationsbedingt passieren und nicht jahrelang geplant werden. Natürlich stellte sich mir auch die Frage, wie man es im Gefängnis aushält. Gibt es Strategien, die angewendet werden, um innerlich zu entfliehen, um trotzdem das Beste aus der Situation zu machen?

Als Professionalisierungsaufgabe sollten Sie einschätzen, ob die Gefängnisschule die Resozialisierung der Gefangenen unterstützt. Wie sind hier Ihre Erfahrungen?

Ein Schul- bzw. ein Ausbildungsabschluss kann ein wichtiges Sprungbrett für das Leben nach dem Strafvollzug sein. Auch helfen Betriebspraktika den Insassen, zu erfahren, was ihnen mehr oder weniger Freude bereitet. Aus meiner und der Sicht einiger befragter Kolleg:innen aus den Interviews, die ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit geführt habe, fehlen in der Schule im Strafvollzug kulturelle Angebote, da dies aus unserer Sicht auch das gesellschaftliche Miteinander aus-

macht: Vielfalt wie gemeinsame Musikangebote in einer Band oder im Chor, das Theater, zielgerichtete ‚Malkurse‘ oder eine größere Auswahl an Sportarten. Dieses gemeinschaftliche Momentum sollte deutlich mehr Platz in der JVA finden, da es ein grundlegendes Übungsfeld zur Resozialisierung bzw. zukünftigen Einbindung in die Gesellschaft darstellt.

Wovon haben Sie profitiert, auch im Hinblick auf Ihre zukünftige Arbeit in der Schule? Was können Sie Kommiliton:innen mitgeben, falls Sie deren Interesse geweckt haben?

Das Professionalisierungspraktikum in der JVA verändert in jeglicher Hinsicht den Erfahrungshorizont. Vom Unterrichtsablauf ähnelt die Gefängnis- der Regelschule, allerdings lernt man viele andere Facetten kennen. Gefängnisschule, das ist deutlich mehr als nur unterrichten und unterrichtet werden. Unerschrocken in ein neues Feld einzutauchen und aus dem Alltäglichen auszubrechen ist ebenso eine wertvolle Erfahrung. Zu lernen, den eigenen Gedanken und Gefühlen, die man vielleicht im Vorhinein gegenüber den Insassen hat, im direkten Kontakt weniger Raum zu schenken. Für mich persönlich war wichtig, im Sinne eines Empathietrainings sich auf die Insassen im ‚Hier und Jetzt‘ einzulassen und zu zeigen, dass es Menschen gibt, die ihnen zur Seite stehen. Und sich selbst in einem unbekanntem Terrain zu erproben; das ermöglicht, eigene Haltungen und Einstellungen zu entwickeln, zu prüfen und täglich zu reflektieren. Man lernt sich selbst in der JVA, und manchmal im dortigen Verlorensein, besser kennen.

Herzlichen Dank, liebe Frau Heine, dass Sie Ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben!

E-PORTFOLIO UNTERSTÜTZT DYNAMISCHE REFLEXIONSPROZESSE

Die Digitalisierung der Portfolioarbeit ist nicht nur eine pandemiebedingte Notlösung, sondern bietet gegenüber der papierbasierten Alternative in mehrfacher Hinsicht einen deutlichen Mehrwert. Die Portfolio-Plattform dient den Studierenden als grundlegende Strukturierungshilfe. Der eigene Lernfortschritt wird nicht nur praktikumsbegleitend reflektiert, sondern durch gezielte Inputs und Erklärvideos in der jeweiligen Portfolioaktivität gefördert. Die Rückmeldungen innerhalb der Peer-Feedback-Gruppe geben konkrete Anregungen für Praktikumsituationen und bieten einen nicht zu unterschätzenden emotionalen Rückhalt. Auch die Rolle der praktikumsbegleitenden Dozierenden ändert sich in Richtung beratender Begleitung von Lernprozessen und Kompetenzerwerb (Coaching). Das geht weit über die theoretische Vorbereitung der Praktikumsphase und die rückblickende Aufarbeitung in der Seminargruppe im Anschluss an die Praktikumszeit hinaus. Hinzu kommen organisatorische Vorteile: Sämtliche Praktikumsunterlagen finden sich an einem Ort, der E-Mailverkehr wird dank der alternativen Kommunikationsplattform reduziert, Zugriffsrechte auf die E-Portfolioinhalte können gezielt erteilt werden, Termine und Absprachen sind unter den Praktikumsbeteiligten einfacher zu koordinieren.

Elektronische Portfolioarbeit stellt also die Chance dar, Praxisphasen reflexiv, kooperativ-dialogisch sowie räumlich und zeitlich flexibel zu begleiten. Sie geht damit weit über eine bloße Ansammlung von Materialien hinaus und unterstützt vertieftes, nachhaltiges Lernen - ein Gewinn für das Leben über das Studium hinaus. Das E-Portfolio wird zum „Karrierebegleiter“.

BEGLEITFORSCHUNG ZUR REFLEXIVEN PRAXIS

Sichtet man den Forschungsstand zur reflexiven Praxis in Portfolios, so fällt auf, dass häufiger konzeptionelle und seltener empirische Beiträge vorliegen. Um das Potenzial von E-Portfolios insbesondere in der Studieneingangsphase zu beleuchten, wurde in der Begleitforschung ein Konzept zur Erforschung der reflexiven Praxis in den schulpraktischen Studien entwickelt. Auszüge aus den knapp einhundert E-Portfolios im Orientierungspraktikum im Herbst 2020 wurden auf die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit des Studierenden analysiert, um Rückschlüsse auf die Professionalisierung als Lehrkraft zu ermöglichen. Grundlage war das Konzept von Bräuer (2014), in dem vier Ebenen der professionsbezogenen Reflexion unterschieden werden: (a) Beschreiben und Dokumentieren, (b) Analysieren und Interpretieren, (c) Bewerten und Beurteilen und schließlich (d) Handlungsalternativen planen. Alle Ebenen sind für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften von Bedeutung.

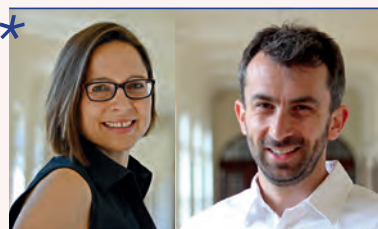
Die Datenauswertung zeigt, dass die Studierenden bei der Bearbeitung der Reflexionsaufgaben im E-Portfolio beschreiben, analysieren und bewerten. Die Entwicklung konkreter Handlungsalternativen und die daran anschließende systematische Optimierung des eigenen Handelns wird in den Portfoliotexten jedoch kaum bedient. Dieser Befund wurde als Herausforderung für die Gestaltung der Praktikumsbegleitung angenommen: Für den Praktikumsdurchlauf im Frühjahr 2021 wurde ein Online-Workshop pilotiert, durch den die Studierenden mittels konkreter Übungen ihre Reflexionsfähigkeit entwickeln konnten. Sie wurden zudem darin geschult, im Peer-Review-Verfahren konstruktives formatives Feedback zu geben. An der Pilotierung nahm etwa ein Drittel aller Studierenden, also rund 250 Personen, im Orientierungspraktikum teil.

Die Auswertung der Vergleichsgruppe 2020 dauert an. Erste Ergebnisse deuten auf erkennbare Unterschiede zwischen den Studierenden bezüglich ihres Reflexionsvermögens und der Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben, hin. Wenn bei der weiteren Auswertung sichtbar wird, dass der Workshop die Reflexionsqualität steigern kann, ist beabsichtigt, künftig entsprechende Veranstaltungen flächendeckend für alle Studierenden in der Eingangsphase anzubieten. So soll das Potenzial des E-Portfolios als Wegbereiter einer reflexiven Praxis noch besser genutzt werden.

E-PORTFOLIOARBEIT FÜR STUDIERENDE IN ALLEN PRAKTIKUMSFORMEN

Inwieweit die Möglichkeiten dieser Portfolioarbeit ausgeschöpft werden können, hängt auch davon ab, wie alle am Lernprozess Beteiligten zusammenwirken. Auf struktureller Ebene ist es erforderlich, dass die Hochschule die reflexive Praxis als didaktisches Konzept aktiv vertritt und benötigte Instrumentarien, wie zum Beispiel internetbasierte Plattformen, zur Verfügung stellt. Eine Einführung in die elektronische Portfolioarbeit ist für Studierende, Dozierende und Lehrkräfte unerlässlich, ebenso bedarf es einer laufenden technischen Unterstützung bei auftretenden Fragen. Auch das Peer-Feedback unter Studierenden ist kein Selbstläufer und bedarf der Anregung - in Heidelberg wurden mit geschulten Tutor:innen ausgezeichnete Erfahrungen gemacht.

Die Vorteile der E-Portfolios spiegeln sich in einer hohen Akzeptanz der Studierenden. Die Evaluationen der letzten fünf Jahre zeigen einen stabilen Wert: Mehr als 90 Prozent der Studierenden, die in ihren Orientierungspraktika mit einem E-Portfolio gearbeitet haben, sind gerne bereit, diese in weiteren Praktika oder Veranstaltungen fortzuführen. Das Zentrum für schulpraktische Studien hat sich auf den Weg gemacht, die elektronische Portfolioführung in allen Praktikumsformaten als Angebot bereit zu stellen.



DR. DALIBOR CESAK war Projektmitarbeiter der Heidelberg School of Education und verantwortete den Bereich E-Portfolio. Seit April 2021 ist er als akademischer Mitarbeiter im neu eingerichteten Bereich Guidance im Studium tätig.

DR. ISOLDE REHM ist Leiterin des Zentrums für schulpraktische Studien im Bereich Grundschulen und Sekundarstufe.

„WIR SIND FROH,
DASS WIR SO VIEL
BEITRAGEN DURFTEN.“

TEXT COSIMA STAWENOW



„Das Colegio Andino ist unsere erste internationale Ausbildungsschule. Sie erweitert das regionale Netz der Schulen, mit denen wir bisher eng zusammenarbeiten, um eine sehr attraktive Option“, erklärt Prof. Dr. Hans-Werner Huneke, Rektor der Pädagogischen Hochschule und Mitinitiator der Kooperation. Die Zusammenarbeit mit Bogotá wurde 2017 ins Leben gerufen als ein wichtiger Bestandteil der Internationalisierungsstrategie der Hochschule.

Larissa Walter und Yasmin Namiri waren von Februar bis Mai 2020 an der deutschen Schule in Bogotá. Yasmin Namiri (Deutsch, Englisch Grundschullehramt) wollte seit Studienbeginn an eine deutsche Auslandsschule. Auch Larissa Walter (Sachunterricht und Deutsch Grundschullehramt) wollte schon immer mal ein Semester ins Ausland.

INTERKULTURELLE ERFAHRUNGEN

Das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) am Colegio Andino bietet einen besonderen Mehrwert. Die Studierenden lernen dort Schule und Unterricht aus einer bilin-

Wer an der Hochschule Deutsch auf Grundschullehramt studiert, kann das Integrierte Semesterpraktikum am Colegio Andino, einer Schule im kolumbianischen Bogotá, absolvieren.



gualen Perspektive kennen. „Sie machen interkulturelle Erfahrungen im Berufsfeld, reflektieren diese und können sie später wieder in ihr Studium einbringen“, so Huneke. Walters und Namiris Aufgabe war es – neben den regulären Anforderungen des Semesterpraktikums – mit den Kindern ihrer Klassen auf Deutsch zu sprechen, damit diese die Sprache von Muttersprachlerinnen lernen. „Wir konnten zu Beginn noch kein Spanisch, und das Deutsch der Grundschüler:innen war auch noch nicht besonders gut“, berichtet Walter. „Für mich war es eine spannende Herausforderung, Dinge zu erklären, ohne dabei meine Herkunftssprache verwenden zu können.“ Die Erfahrung wirkt nach: Beide machen seit ihrer Rückkehr aus Bogotá die Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache. Die Bewerbenden sind besonders engagiert, so die Erfahrung von Professor Huneke. Von der Zusammenarbeit mit den Heidelberger Praktikant:innen zeigt sich auch Diana Gordillo begeistert. „Alle Praktikant:innen waren

durchweg motiviert - und über ihre Arbeit hinaus sehr an interkulturellen Erfahrungen und Austausch interessiert“, bemerkt die Ausbildungsberaterin, die die Studierenden vor Ort am Colegio Andino begleitet.

DAS COLEGIO ANDINO

Das Colegio Andino ist eine Privatschule. Wer hier arbeitet, unterrichtet die Kinder besonders engagierter Eltern, die hohe Beiträge an die Schule überweisen. Von den Lehrkräften wird eine besondere Leistungsbereitschaft erwartet - selbstverständlich auch während des coronabedingten Homeschoolings. Dabei waren die Studierenden ganz selbstverständlich Teil des Teams. „Wir haben viel mehr gemacht als eigentlich vorgesehen“, berichtet Praktikantin Walter aus der Zeit, in der sie ihre Klasse nur am Bildschirm treffen konnte. „Aber wir sind froh, dass der virtuelle Unterricht am Colegio Andino so gut organisiert war, und dankbar, dass wir so viel dazu beitragen durften.“

Schon der Schulweg zum Colegio Andino ist etwas Besonderes. Die Schüler:innen steigen morgens in einen der Schulbusse, die



von Chauffeuren des Colegio Andino gesteuert werden. Sogar die Kindergartenkinder fahren mit dem Schulbus ihrer Einrichtung, auch die Pädagog:innen können zusteigen. Mit dem Bus waren Namiri und Walter zwei Stunden am Tag in der Stadt unterwegs. Denn das Colegio Andino liegt außerhalb auf einem großen Campus. Auch Bogotá mit seinen über sieben Millionen Einwohnern ist für deutsche Verhältnisse eine riesige, unübersichtliche Stadt.

FINANZIERUNG UND ORGANISATION

Studierende, die das ISP in Bogotá absolvieren möchten, können sich an der Hochschule für „PROMOS“, das Stipendienprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), oder für die „Mittel des Landes Baden-Württemberg zur Förderung des Auslandsstudiums“ bewerben. Alternativ können sie sich direkt beim DAAD im Programm „Lehramt International - Modul B“ bewerben.

Viele weitere organisatorische Fragen klärten die Studentinnen mithilfe erfahrener Kommiliton:innen oder direkt vor Ort. Yasmin Namiri: „Wir konnten Studierenden, die bereits das ISP am Colegio Andino absolviert hatten, vorab Fragen zum Visum und zur Unterkunft stellen. So waren wir bisher alle pri-

vat bei einer deutschen Vermieterin untergebracht, die sich jedes Jahr bereit erklärt, Praktikant:innen aufzunehmen.“

BEGLEITUNG DURCH DIE HOCHSCHULE

Professor Huneke steht den Praktikant:innen als Ausbildungsberater seitens der Hochschule zur Seite. In einem Auftakt-Betreuungsgespräch bereitet er die Studierenden vor ihrer Abreise auf das Praktikum vor. Im weiteren Verlauf steht er per Mail und Videokonferenz zur Verfügung, im Rahmen von Projektreisen auch vor Ort.

Um die Hospitation auf Distanz zu ermöglichen, zeichnen die Praktikant:innen zwei Unterrichtsstunden in Bogotá mit der Videokamera auf. Auch Larissa Walter und Yasmin Namiri haben ihre Unterrichtsstunden gefilmt und auf digitalem Weg an Huneke geschickt. Eine Neuerung bot der digitale Unterricht, bedingt durch die Schulschließungen wegen Corona. „Durch konnte ich mich zeitweise sogar in den Unterricht in Bogotá zuschalten“, erzählt Huneke.

PRAKTIKUMBEGLEITUNG AM COLEGIO ANDINO

Am Colegio Andino steht mit Diana Gordillo eine Ausbildungslehrkraft für die Studierenden der Hochschule zur Verfügung. Die Grundschullehrerin für Deutsch, Mathe und Sachunterricht hat eine Ausbildung in kollegialer Hospitation und in konstruktiver Rückmeldung, um Kolleg:innen professionelles Feedback geben zu können. Zur Ausbildungsberaterin für die PH Heidelberg war es von da nur noch ein kleiner Schritt.

Im Oktober 2017 erhielt sie die dafür notwendige Schulung bei Dr. Isolde Rehm, Leiterin des Zentrums für schulpraktische Studien an der Hochschule (ZfS). Seither hat Gordillo fünf ISP-Praktikant:innen am Colegio Andino nach den Vorgaben der PH Heidelberg begleitet - mit allem, was das an Arbeit mit sich bringt: Stundenpläne erstellt, Hospitationen betreut, Feedback strukturiert vermittelt, Ausbildungsgespräche geführt, die Entwicklung dokumentiert, Gutachten geschrieben sowie die Videoaufnahmen vom Unterricht organisiert und dabei immer den Kontakt zum ZfS gehalten.

Diana Gordillo gestaltet die Zusammenarbeit mit ihren Praktikant:innen über die Vorgaben des ZfS hinaus persönlich und vertrauensvoll. Sie traut ihnen rasch die Übernahme von Verantwortung zu - und ist im Gegenzug eine motivierende Beraterin, die in einem verpatzten Unterricht die Chance für Verbesserung sieht. „Die Praktikant:innen sind Teil der Klasse. Für die Kinder übernehmen sie die Rolle einer zweiten Lehrkraft. Umgekehrt kennen die Praktikant:innen die Kinder mit ihren jeweiligen Unterschieden und Schwierigkeiten ganz genau.“

FAZIT

Yasmin Namiri und Larissa Walter können ihr Praktikum voll und ganz weiterempfehlen. Und das, obwohl die beiden aufgrund der Schulschließungen viele Unterrichtsstunden in ihrer Wohnung in Bogotá vor dem Bildschirm gaben. „Wir standen die ganze Zeit über in sehr guter Kommunikation mit Frau Rehm vom Zentrum für schulpraktische Studien, die uns bei der Anrechnung der digitalen Unterrichtsstunden sehr unterstützt hat.“

TEXT FLORIAN KOHLER, CHRISTINA KOWALCZYK, TERESA RUCKELSHAUSS, ANN-KATHRIN SCHLIESZUS, JOHANNA WESELEK UND ALEXANDER SIEGMUND

NACHHALTIGKEIT FÜR DIE PRAXIS

In schulischen Projekten und Weiterbildungen werden Lernende und Lehrende Multiplikator:innen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung ist inzwischen ein zentrales Ziel des gesellschaftlichen Diskurses, seine Umsetzung stellt aber zugleich eine große Herausforderung dar. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird dabei für die erfolgreiche Umsetzung globaler Nachhaltigkeitsziele eine Schlüsselbedeutung beigemessen. International wird deren zentrale Relevanz im aktuellen UNESCO-Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“, kurz „ESD for 2030“ unterstrichen und in Deutschland im Nationalen Aktionsplan BNE bildungspolitisch umgesetzt. Umso wichtiger ist es, auf unterschiedlichen Bildungsebenen BNE in Theorie und Praxis zu verankern. Das Seminar „Nachhaltigkeit lehren lernen“ sowie zwei weitere Projekte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickeln für unterschiedliche Zielgruppen analoge sowie digitale BNE-Weiterbildungsangebote. Sie sind angesiedelt in der Abteilung Geographie - Research Group for Earth Observation (rgeo) im Rahmen des BNE-Zentrums der Hochschule.

NACHHALTIGKEITS-COACHES IN SCHULEN

Speziell an Lehramtsstudierende richtet sich das Projektseminar „Nachhaltigkeit Lehren Lernen“, in dem diese zu „Nachhaltigkeits-Coaches“ ausgebildet werden. Das Seminar findet seit dem Sommersemester 2014 als Kooperation zwischen dem BNE-Zentrum der Pädagogischen Hochschule und dem Heidelberg Center for the Environment (HCE) der Universität Heidelberg statt. Beide Hochschulen sind gemeinsam mit Partnerschulen aus dem Raum Heidelberg Teil des von ihnen eigens initiierten „Kooperationsclusters Nachhaltigkeit“, bei dem unter anderem die Carl-Theodor-Schule Schwetzingen und die Julius-Springer-Schule Heidelberg mitwirken. Teilnehmen können Studierende aller Lehramtsstudiengänge, unabhängig von Semesteranzahl und Studienfach.

Zur Ausbildung als „Nachhaltigkeits-Coaches“ werden die Studierenden zum einen in die Grundlagen des Nachhaltigkeitsdiskurses und der Bildung für nachhaltige Entwicklung eingeführt, lernen verschiedene Methoden kennen, wie sie BNE-relevante Themen umsetzen und Schüler:innen vermitteln können. Zum anderen erhalten sie einen Einblick in die

Grundlagen des Klimawandels als einem zentralen nachhaltigkeitsrelevanten Handlungsfeld. Hierbei stehen nicht nur die physikalischen und ökologischen Aspekte des Klimawandels im Fokus, sondern auch seine ökonomischen, sozialen sowie kulturellen Dimensionen. Darüber hinaus wird die Methode des Planspiels praktisch angewendet. Mit diesem Handwerkszeug ausgestattet, erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen Unterrichtskonzepte zu ausgewählten Nachhaltigkeitsaspekten, maßgeschneidert für eine Klasse in einer der Partnerschulen. Die Konzepte werden im Seminar präsentiert und in Abstimmung mit den Lehrkräften der Schulen vor Ort und der Seminarleitung konkretisiert. Schließlich setzen die Studierendenteams ihre Unterrichtskonzepte, begleitet durch die betreuende Lehrkraft, in der Praxis in einer Schulstunde konkret um.

Die Themen reichen von Aspekten des Klimawandels über Fragen zu nachhaltigem Konsum bis hin zur ethischen Betrachtung der Ressourcenverteilung und -nutzung auf der Erde. Der Erfolg des Konzepts zeigt sich unter anderem darin, dass in den vergangenen Jahren immer wieder Patenschaften entstanden sind, bei denen Studierende den Kontakt zu Schüler:innen aufrechterhielten und ihnen in verschiedenen Fächern beratend bei ihren Recherchen zu Themen der Nachhaltigkeit zur Seite standen.

Im Wintersemester 2020/2021 fand das Seminar unter erschwerten Pandemiebedingungen statt. Die Studierenden erprobten ihre Unterrichtsstunden digital über verschiedene Videokonferenztools an den Schulen. Auf diese Weise konnten sie zusätzliche Erfahrungen in der digitalen Lehre und im Home-schooling sowie den damit verbundenen technischen und methodisch-didaktischen Herausforderungen sammeln. Das Fazit war dennoch positiv: Lehrkräfte, Schüler:innen und Studierende profitierten von der Abwechslung im Pandemiealltag und der Erprobung virtueller und interaktiver Lehr-Lern-Formate.

Von Seiten der Schulen wird das institutionsübergreifende Konzept insgesamt sehr begrüßt. Hervorgehoben wird, wie produktiv es für alle Beteiligten ist, dass die beratenden Lehr-



kräfte den Studierenden bei der praxisorientierten Planung ihres Unterrichtseinsatzes zur Seite stehen und zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Feedback geben können.

BNE-WEITERBILDUNGEN

Neben diesen Theorie-Praxis-Angeboten unmittelbar im schulischen Umfeld wird auch auf Ebene der Hochschulen angesetzt. In einem Projekt wird speziell für Lehrende in der Lehrkräftebildung ein gestuftes BNE-Weiterbildungsangebot entwickelt und an verschiedenen Modellhochschulen in Deutschland realisiert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert die Umsetzung auf Bundesebene, das baden-württembergische Wissenschafts- sowie Umweltministerium diejenige auf Landesebene.

Das Konzept umfasst fächerübergreifende Einführungskurse zu BNE-Grundlagen sowie Workshops zur Umsetzung in der Lehre unterschiedlicher Disziplinen. Begleitend werden E-Learning-Angebote zur Vertiefung sowie Peer-to-Peer-Beratungen angeboten, durch die die Teilnehmenden sich gegenseitig bei der Lehrplanung begleiten können. Darüber hinaus können sie ein individuelles Coaching wahrnehmen, bei dem sie hinsichtlich der Umsetzung von BNE in ihrer eigenen Lehre beratend begleitet werden. Damit wird ein wichtiger Kerngedanke des Projekts deutlich: Im Zentrum steht, nicht nur zu inhaltlichen Fragen einer nachhaltigen Entwicklung zu lehren und lernen, sondern Lehre auch im Sinne der Grundsätze einer BNE umzusetzen. Dies soll dadurch ermöglicht werden, dass die Teilnehmenden viele der innovativen Methoden selbst erproben und über deren Einsatzmöglichkeiten reflektieren, um einen großen Praxisbezug zu schaffen.



DIGITALE LERNPLATTFORM ENTWICKELT

An der Schnittstelle der beiden gesellschaftlichen Herausforderungen Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung setzt das Projekt „Future:N! - Entwicklung eines adaptiven Lernportals zur Förderung einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung im Web 2.0‘“ an, das vom Umweltministerium Baden-Württemberg gefördert wird. Ziel ist die Konzeption einer landesweiten BNE-Lernplattform mit individualisierbaren, adaptiven E-Learning-Angeboten. Essenziell für ein erfolgreiches Lernangebot ist die Lernenden-Zentrierung: Lerneinheiten im Umfang von drei bis sieben Minuten dienen dazu, die Plattform attraktiv und abwechslungsreich für Nutzer:innen zu gestalten. Anspruch ist zudem, einen größtmöglichen Anteil an Lerninhalten interaktiv bereitzustellen. Die dadurch geförderte praktische Aneignung der Lerninhalte führt zu einem verbesserten Lernerfolg. Dabei werden in einer ersten Projektphase explizit Weiterbildungsangebote für Multiplikator:innen wie Lehrkräfte in Schulen und Hochschullehrende gefördert - weitere Bildungsbereiche wie die berufliche Bildung sollen folgen. Future:N! ermöglicht auch, dass Lehrende im Sinne einer transformativen Lernumgebung selbst E-Learning-Module erstellen und damit ihre Expertise festigen und teilen.

ZIEL: PRAKTISCHE UMSETZUNG

Die drei vorgestellten Formate leisten mit der Weiterbildung von Multiplikator:innen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung einen Beitrag, die Diskrepanz zwischen gesellschaftspolitischen Forderungen und deren praktischer Umsetzung zu verkleinern. Themen einer nachhaltigen Entwicklung werden niederschwellig vermittelt und tragen so dazu bei, nicht nur im Bewusstsein der Gesellschaft verankert zu werden, sondern im Sinne einer sozial-ökologischen Transformation direkten Eingang in die Praxis zu finden.

VERSTEHBAR WIRD, WAS SPRECHBAR IST.



Lautes Lesen steht im Mittelpunkt des modernen Lesezentrums an der Realschule Eberbach.

TEXT HANS LÖSENER

„Hör dich ein / mit dem Mund“ - heißt es in einem Gedicht von Paul Celan aus dem Band „Zeitgehört“ (posthum, 1976). Die Aufforderung, die hier formuliert wird, steht in einer jahrtausendealten jüdischen Tradition des Lesens und das bedeutet: des lauten und zuhörenden Lesens. Die Verbindung von Hören, Verstehen und lautem Lesen war in der gesamten Antike selbstverständlich, denn auch, wer für sich las, tat dies mit stimmlicher Artikulation. Erst im Laufe des Mittelalters, etwa von Augustinus an, wurde das stille Lesen zur Regel. Zu dieser Entwicklung trug auch der christliche Leib-Seele-Dualismus bei, mit seiner Abwertung der weltlichen Leiblichkeit und der Idee einer göttlichen, weil geistigen Seele. Allein die stille Lektüre galt daher als angemessen für die meditative Versenkung in die Heilige Schrift, wie etwa Bickenbach 1999 zeigt. Obwohl unsere Gesellschaft längst eine pluralistische, multikulturelle und überwiegend laizistische geworden ist, hat das Körper-Geist-Schema des Lesens alle historischen Umwälzungsprozesse überstanden und wirkt - allerdings ohne theologische Begründung - noch immer in der Lesedidaktik nach: „Lautes Lesen fördert nicht das Leseverstehen, sondern schult die Artikulation und die Intonation“ (Nieweler 2003, 5). Diese häufig anzutreffende Feststellung steht in der Tradition eines Denkmusters, das Körper und Geist, Artikulation und Kognition, Sprechbarkeit und Verstehbarkeit als Gegensätze auffasst und die eine Seite geschwächt sieht, wo die andere in den Vordergrund tritt. Noch vor gar nicht langer Zeit wurde deshalb in vielen didaktischen Handreichungen vor Lautleseübungen im Unterricht gewarnt und auf deren Nutzlosigkeit für die Entwicklung der Lesekompetenz hingewiesen.

IM LESEZENTRUM,
FOTO OBEN RECHTS (V.L.N.R.):
SCHULLEITER MARKUS HANKE,
LEHRERIN EDITH MEYER-STERLIKE UND
BIBLIOTHEKSLEITERIN ULRIKE LINK

DIE KÖRPERLICHE SEITE DES LESENS

Inzwischen hat sich die Situation geändert, auch durch die Publikationen der Forschungsgruppe um Cornelia Rosebrock (Universität Frankfurt) und die Rezeption amerikanischer Studien zur Leseflüssigkeit (fluency). Diese haben gezeigt, dass die Entwicklung der höheren Lesekompetenz entscheidend von der Ausbildung der Leseflüssigkeit, also dem stockungsfreien Lautlesen, abhängt. Texte, die man nicht laut lesen kann, bereiten auch beim leisen Lesen Verstehensschwierigkeiten. Schon vor längerer Zeit hat man experimentell auch für das leise Lesen eine unmerkliche Aktivität der Artikulationsorgane (Zunge, Lippen, Kiefer)

nachweisen können, die sogenannte Subartikulation. Sie wächst mit der Schwierigkeit des zu lesenden Textes. Es gibt also offensichtlich eine stark ausgeprägte körperliche Seite des Lesens, die didaktisch bislang wenig Beachtung gefunden hat, aber für das verstehende Lesen unabdingbar ist. Lautes Lesen garantiert noch kein Verstehen, aber Verstehen hat immer auch mit Artikulation zu tun: Nur was artikulierbar ist, ist auch verstehbar.

EIN LESEZENTRUM FÜR DIE REALSCHULE EBERBACH

Verstehendes Lesen ist immer auch ein artikulierendes Lesen. Diese einfache Erkenntnis bildet seit über zwei Jahrzehnten



den Ausgangspunkt meiner Arbeiten zur Lese- und Literaturdidaktik und zum inszenierenden Lesen von theatralen Texten (Gegenstimmen, 2017). Sie spielte auch bei den ersten Planungsgesprächen mit Regine Streitberg, der Schulleiterin der Realschule Eberbach, eine Rolle, als wir 2010 nach meiner Berufung an die Hochschule gemeinsam überlegten, wie ein langfristiges Leseförderkonzept für die Schule aussehen könnte. Wir waren uns einig, dass das laute Lesen einen Schlüssel zur Ausbildung basaler und höherer Lesekompetenzen bildet und im Mittelpunkt der Leseförderung stehen sollte. Gleichzeitig suchten wir nach Möglichkeiten, eine moderne Schulbibliothek aufzubauen und zu finanzieren. Umgesetzt werden konnte das Konzept 2013 dank der fachlichen Beratung von Christoph Penschorn, dem Leiter der Bibliothek der Hochschule, und durch Spenden des Rotary Clubs Eberbach, der Stadtsparkasse und der Volksbank Eberbach. Seitdem besitzt die Schule eine moderne Medienbibliothek, die von den Schülerinnen und Schülern gut angenommen wurde und deren Bestand laufend erweitert wird. Das ist neben der Unterstützung von Markus Hanke, dem neuen Schulleiter, wesentlich dem Engagement von Ulrike Link und Edith Meyer-Sterlike zu verdanken. Ulrike Link leitet die Bibliothek seit 2017 und Edith Meyer-Sterlike hat die Lesefördergruppen - bis zum Einsetzen der Pandemie - im Vormittags- und Nachmittagsbereich betreut. Von Anfang an haben sich auch Studierende der Hochschule im Rahmen des integrierten Semesterpraktikums und ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeiten an der didaktischen Entwicklungsarbeit in Eberbach beteiligt. Ergänzt wird die Kooperation mit dem Lesezentrum durch regelmäßige Seminarangebote zur „prosodischen Leseförderung“ im Masterstudium des Faches Deutsch.

Die Verknüpfung von Studienerfahrung und Schulpraxis, konzeptueller Entwicklung und wissenschaftlicher Erprobung haben Eberbach zu einem besonderen Lern- und Studienort werden lassen, an dem der wechselseitige Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis, Schule und Hochschule von allen Beteiligten als Gewinn erlebt wird.

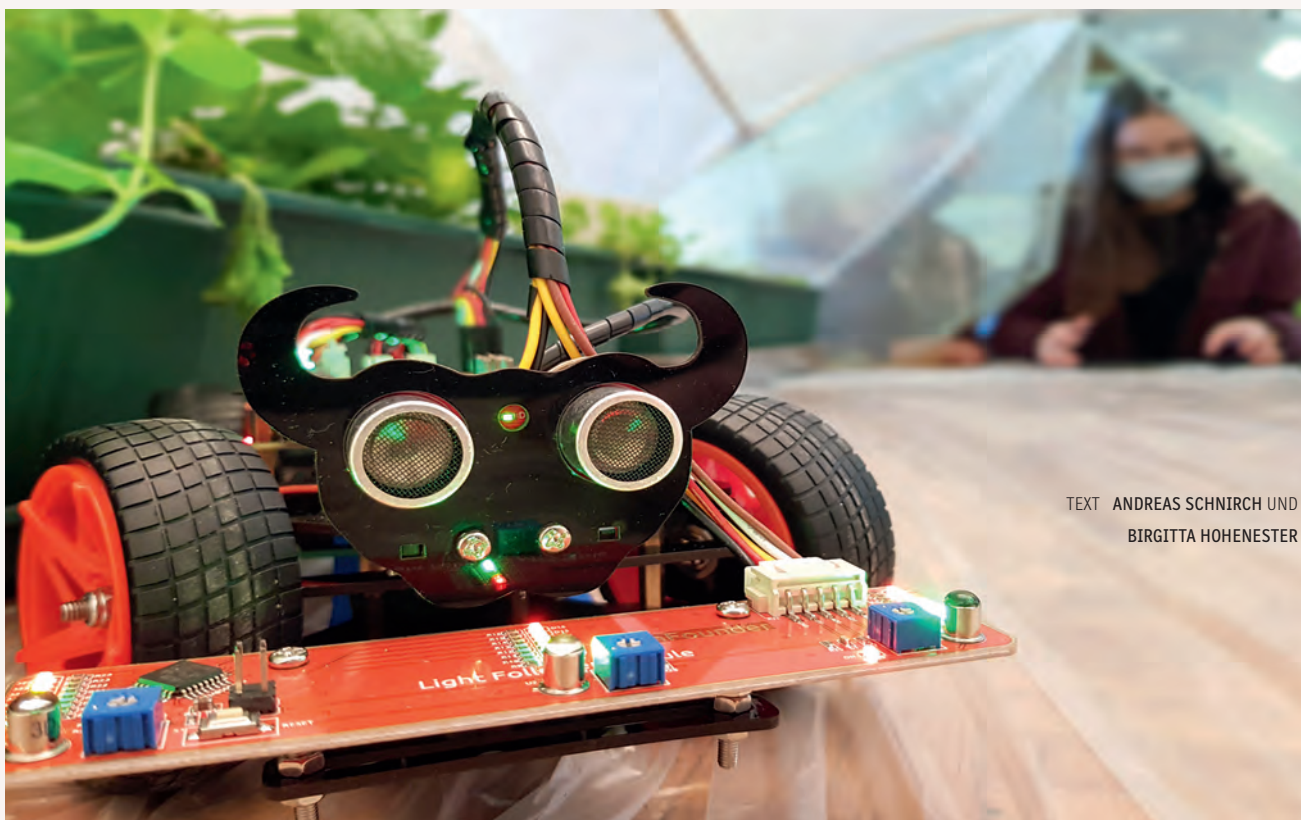
ZWEI PRINZIPIEN FÜR DIE LESEFÖRDERUNG

Das Leseförderkonzept in Eberbach beruht in der Praxis auf zwei didaktischen Prinzipien: dem hörenden und dem theatralen Lesen. Das theatrale Lesen kommt zuerst, denn die Theatralisierung des Lesens schafft die Verbindung zur Körperlichkeit, zum Sprechen und zu interaktiven Handlungsformen. Wer einen Text spielt, liest eben nicht nur, sondern spricht, interaktiv, gestisch und sinngestaltend. Das setzt die Arbeit mit kurzen Textstücken voraus und die Verknüpfung von Lese- und Spielsequenzen, bis hin zur theatralen Adaption der gelesenen Geschichten. Die theatralen Spielformen des Lesens erfüllen mehrere Funktionen: Sie schaffen einen angstfreien Raum für die Körperlichkeit des Sprechens, für das Sich-Zeigen beim gemeinsamem Lesen, Sprechen und Zuhören, ein Aspekt, der in der Schule häufig unterschätzt wird. Darüber hinaus erhöht die Körperlichkeit des Lesens die kognitive Aktivierung, so dass das Gelernte, wie Studien zum Embodiment in Lernprozessen belegen, besser memoriert und reaktiviert werden kann. Schließlich fördert das theatrale Sprech-Lesen das Bewusstsein dafür, dass auch ein Text ein Äußerungsakt ist, der in seiner Sprechbarkeit erfahren werden muss, wenn er verstanden werden soll.

Um die Entdeckung dieser Sprechbarkeit im Text geht es beim zweiten Prinzip, dem hörenden Lesen. Hörendes Lesen ist nicht dasselbe wie flüssiges Lesen. Während es beim flüssigen Lesen vor allem auf die Lesegeschwindigkeit ankommt, liegt der Fokus beim hörenden Lesen auf der prosodischen Gestaltung, also auf Sprechgruppenbildung, Pausensetzung, Akzentuierung und Stimmführung. Dass die Prosodie eine Schlüsselrolle im Leseprozess spielt, vermutet man seit langem, aber bislang fehlen didaktische Modellierungen für die Vermittlung entsprechender Techniken beim verstehenden Erlesen unbekannter Texte. Die Erfahrungen aus Eberbach sind in dieser Hinsicht vielversprechend, sie zeigen aber auch, dass hier noch viele Fragen auf ihre wissenschaftliche Beantwortung warten.



PROF. DR. HANS LÖSENER lehrt und forscht am Institut für deutsche Sprache und Literatur. Er leitet zudem das Besondere Erweiterungsfach Theaterpädagogik.



TEXT ANDREAS SCHNIRCH UND
BIRGITTA HOHENESTER

GRÜNE ROBOTER PROGRAMMIEREN

In einem dreitägigen Theorie-Praxis-Austausch lernen
Schüler:innen der Augusta-Bender-Schule in Mosbach
Grundlagen und Einsatz der Robotik.

Das Erasmus+-Projekt „Robots Go Green“ demonstriert anschaulich, dass Informatik gleichermaßen praxisnah wie interdisziplinär sein kann. Kurz vor der erneuten Pandemie-bedingten Beendigung des Präsenzunterrichts im November 2020 fanden drei Projektstage an der Augusta-Bender-Schule in Mosbach statt, einem beruflichen Gymnasium mit einem ernährungswissenschaftlichen und einen biotechnologischen Schwerpunkt, das mit der Pädagogischen Hochschule kooperiert. Dr. Andreas Schnirch, Dozent am Institut für Mathematik und Informatik der Hochschule, war mit den Informatikstudierenden Verena Konrad, Lukas Ludäscher und Martin Springmann vor Ort, um die Schüler:innen zweier Eingangsklassen handlungsorientiert mit Grundlagen der Robotik vertraut zu machen.

ROBOTIK UNTERSTÜTZT LANDWIRTSCHAFT

Zentrale Frage des EU-geförderten Projekts ist, wie Menschen weltweit ernährt werden können. Ein Lösungsansatz ist der Anbau von Nutzpflanzen in sehr großen Gewächshäusern - unterstützt vom Know-how der Informatik: Die optimalen Wachstumsbedingungen der Pflanzen könnten mit geeigneten Sensoren überwacht werden. Die Größe der Gewächshäuser erfordert zudem, die Sensoren auf autonomen oder teilautonomen Fahrzeugen anzubringen, so dass einzelne Bereiche des Gewächshauses schnell und flexibel mobil erreicht werden können.

Bei den Projekttagen an der Schule ging es darum, diese Gewächshaus-Situation zu simulieren und deshalb teilautonome und autonome Fahrzeuge für ihre Aufgaben zu programmieren. Die technisch sehr gut ausgestattete Augusta-Bender-Schule besitzt eine ausreichende Menge an Bausätzen für Roboterfahrzeuge und Mikrocontrollersysteme sowie eine große Anzahl an unterschiedlichen Sensoren zur Messung etwa von Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Bodenfeuchtigkeit und CO².

MICROBERRY-LERNUMGEBUNG IM EINSATZ

Eingesetzt wurde dabei die „MicroBerry“-Lernumgebung, die an der Pädagogischen Hochschule in einem Forschungsprojekt gemeinsam mit Informatikstudierenden entwickelt und als Lehr-Lern-Konzept in einem Fachbuch veröffentlicht wurde (Schnirch et al. 2020). Technische Grundlage des Konzeptes ist der Einsatz des Mikrocontrollers Raspberry Pi, mit dessen Hilfe sich die Lernenden handlungsorientiert Programmiergrundlagen erarbeiten können. Wer dieses Wissen erworben hat, kann damit eigene Projekte programmieren. In der Vorbereitung hatte Schnirch zusammen mit den Studierenden zudem Grundlagen- und Projektskripte für die Schüler:innen erstellt. Das Grundlagenskript dient dazu, dass sich die Lernenden selbstständig und handlungsorientiert mit den wichtigsten Konzepten von Algorithmen vertraut machen. Das Projektskript ist eher als Nachschlagewerk gedacht, wo beispielsweise die verschiedenen Sensoren beschrieben und Projektideen beschrieben sind.

Auf diesen Skripten aufbauend haben sich die Schüler:innen am ersten Projekttag mit Unterstützung der Studierenden und der Projektleitung die algorithmischen Grundstrukturen der Programmierung angeeignet. Anschließend musste das MicroBerry-Konzept an die Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Dazu wurde zweigleisig gearbeitet: Während sich die eine Klasse mit Raspberry Pi und einem dazu passenden Fahrzeugbausatz beschäftigte, setzte die andere Klasse den Arduino-Mikrocontroller mit der entsprechend abgestimmten Fahrzeugvariante ein. In beiden Klassen wurde die Programmiersprache Snap! verwendet. Da die MicroBerry-Lernumgebung flexibel ist, kann sie auf unterschiedliche Hard- und Softwarekomponenten angepasst werden.

MIT IPADS FERNGESTEUERTE FAHRZEUGE

Am zweiten und dritten Tag ging es dann an die individuell gestalteten Projekte. In Kleingruppen wurden Fahrzeuge gebaut, die mithilfe von iPads ferngesteuert werden konnten oder sich entlang vorgegebener Bodenmarkierungen teilautonom fortbewegten. Andere Gruppen spezialisierten sich auf die Sensortechnik, um Umweltdaten zu erheben, zu speichern und grafisch darzustellen. Die im Vorfeld der Projekttag an der Schule gebauten beiden Modellgewächshäuser, die mit unterschiedlichsten Pflanzen ausgestattet waren, kamen nun zu vollem Einsatz: Die Schüler:innen konnten am „realen Modell“ ihre Fahrzeuge erproben und testen! Das war für viele ein Aha-Erlebnis, denn plötzlich wurde das abstrakte theoretische Informatikwissen in den autonomen und teilau-

tonomen Fahrzeugrobotern praxisnah einsetzbar. Beeindruckend war für die Schüler:innen zudem, dass informatische Konzepte wie das, an dem sie drei Tage gearbeitet hatten, tatsächlich nützlich sein können: Eben dann, wenn sie für gesellschaftlich drängende Fragen wie das globale Ernährungsproblem als Kernidee des EU-Projekts eingesetzt werden.

LEHRKOMPETENZEN ERWEITERT

Auch für die Informatikstudierenden Verena Konrad, Lukas Ludäscher und Martin Springmann waren die Projekttag wertvoll. Die enge Zusammenarbeit mit den Schüler:innen an einem konkreten Projekt für einen längeren Zeitraum hat ihren Professionalisierungsprozess als angehende Lehrkräfte voran gebracht, konnten sie doch viel über den Theorie-Praxis-Bezug am eigenen Leib erfahren sowie ihre Lehrkompetenzen festigen und ausbauen.

Bei der abschließenden Präsentationsphase in der Aula der Schule, bei der die Projektgruppen ihre Ergebnisse in Bild und Video vorstellten, war es beeindruckend zu sehen, wie vielfältig die Projektideen und wie erfolgreich sie umgesetzt worden waren. Ursula Smidt, Koordinatorin des Erasmus+-Projekts, war erleichtert und froh, dass die zweite Projektphase trotz der erschwerten Bedingungen im Zeichen von COVID-19 erfolgreich stattfinden konnte. Und Schulleiterin Renate Görlitz war überzeugt, „dass die digitalen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler durch die Roboterprogrammierung gestärkt wurden.“

Wenn die Pandemie-bedingten Einschränkungen vorüber sein werden, können Schüler:innen ihre informatischen Fähigkeiten auch wieder am außerschulischen Lernort „MPDV-Junior-Akademie“ ausbauen, den Andreas Schnirch mitgegründet hat und betreut, der aber derzeit Corona-bedingt geschlossen ist. Mit dem Ziel, das Interesse an MINT-Themen zu fördern, werden an der MPDV-Junior-Akademie regelmäßig zweitägige Informatik- und Technikurse für Schüler:innen ab Klasse 5 angeboten. Durchgeführt werden die Seminare, bei denen auch die MicroBerry-Lernumgebung zum Einsatz kommt, von Informatikstudierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

AUSBLICK

Im Herbst 2021 soll, wenn es die Pandemiesituation zulässt, ein Abschlusstreffen mit allen Beteiligten des Erasmus+-Projekts an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg stattfinden. Mit dabei sein sollen neben den Partnerschulen aus Martinique und Valencia auch die Lehrkräfte, die sich im Herbst 2019 zu Projektbeginn über die MicroBerry-Lernumgebung informiert haben. Es wäre ein schöner Abschluss, wenn die Präsentation der Ergebnisse ebenfalls an der Hochschule stattfinden könnte.

DR. ANDREAS SCHNIRCH lehrt und forscht in den Fächern Mathematik und Informatik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind der Einsatz digitaler Medien im Unterricht und die Entwicklung, Erprobung und Evaluation digitaler Lernumgebungen.





GUTER EINBLICK IN DEN BERUFLICHEN ALLTAG

Nadja Lapicz-Kummerow ist Lehrerin in der Primarstufe der Geschwister-Scholl-Schule Leimen-St. Ilgen, einer Grund- und Gemeinschaftsschule. Cosima Stawenow hat mit ihr über ihre Aufgaben als Ausbildungsberaterin gesprochen.

Stawenow: Frau Lapicz-Kummerow, Sie begleiten Studierende der Hochschule in den Fächern Englisch und Deutsch durch das Semesterpraktikum. Wie sieht ein Praktikum bei Ihnen aus?

Lapicz-Kummerow: Während des Integrierten Semesterpraktikums (ISP) begleite ich immer zwei bis vier Studierende der PH Heidelberg. Siebzehn Wochen lang kommen sie jeden Tag außer Freitag in die Schule. Im Fokus steht der Mittwoch. Das ist der Tag, an dem die Dozierenden in meiner Klasse dabei sind und den Unterricht der Studierenden beobachten. Im anschließenden Reflexionsgespräch resümiert der oder die Studierende ihren Unterricht und bekommt Feedback von den Kommiliton:innen. Die Dozierenden und ich geben ebenfalls unsere Einschätzung zur Leistung ab.

Die Studierenden sind aber nicht nur mittwochs an der Schule. Sie unterrichten und hospitieren von Montag bis Donnerstag in mehreren Fächern. Wir versuchen dabei, sie in unterschiedlichen Klassen unterzubringen. Ich rege sie an, in allen Fächern zu hospitieren, die ihnen Spaß machen, unabhängig von ihrem Studienfach, damit sie herausfinden, was ihnen liegt.

Auch eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen ist wichtig in unserer Arbeit, dazu ermuntere ich immer wieder. Im Semesterpraktikum bekommen die Studierenden einen sehr guten Einblick in die berufliche Praxis.

Neben dem Unterrichten lernen sie alles, was den Lehrberuf ausmacht, auch organisatorische Aufgaben oder die Elternarbeit.

Das klingt nach viel Arbeit für Sie. Wie aufwendig ist die Tätigkeit als Ausbildungsberaterin?

Tatsache ist: Der Aufwand ist für beide Seiten sehr hoch, sowohl für mich als auch für die Studierenden. Die Unterrichtsstunden planen wir genau im Voraus, damit sowohl die Studierenden als auch die Schüler:innen davon profitieren. Dafür bin ich rund um die Uhr für die Studierenden erreichbar - auch in den Ferien. Dieses Kontaktangebot wird sehr gerne angenommen. Wir mailen, whatsappen oder treffen uns zur Videokonferenz auf IServ.

Zu fast allen ISPlern halte ich übrigens bis heute Kontakt - mit zwei oder drei treffe ich mich noch zum Kaffeetrinken. Ich werde auch nach dem Praktikum viel um Rat gefragt: ob ich Rückmeldung zur Stundenplanung für eine Lehrprobe oder Unterstützung bei der Abschlussarbeit geben kann. Über sowas freue ich mich immer. Es ist schön, wenn sie sich wieder melden!

Welche Schwerpunkte gibt es in Ihrer Tätigkeit als Ausbildungsberaterin noch?

So ein Praktikum beginnt damit, dass wir uns vorab persönlich kennenlernen. Ich erstelle für alle Praktikant:innen Stundenpläne und lege fest, bei wem sie wann hospitieren. Für



beide Seiten wichtig sind die Besprechungsstunden. Hier werden die Themen geplant, damit jeder weiß, wann er mit was drankommt. Ich erstelle eine Themenübersicht, suche für jeden Arbeitsblätter und Links zu Unterrichtseinstiegen heraus. Mit jedem bzw. jeder Studierenden plane ich seinen oder ihren Unterricht und bespreche ihn nach. Bis Freitag reichen die Studierenden ihre Unterrichtsskizzen ein, bekommen am Montag mein Feedback und stehen am Mittwoch vor der Klasse, um zu unterrichten.

Zur Praktikums-Halbzeit gibt es das „Standort- und Perspektivengespräch“. Hier ermittle ich zusammen mit den Studierenden ihren Ist-Stand und ihre Zielperspektive. Hieraus ergibt sich oft das Thema für die Professionalisierungsaufgabe. Themen können sein „Umgang mit Störungen“, aber auch „Kreative Unterrichtseinstiege“ oder „Kinder mit Rechtschreibschwäche“ und vieles mehr. Wichtig ist, dass die Studierenden für diese schriftliche Arbeit ein Thema aus der beruflichen Praxis wählen. Und am Ende des Praktikums tausche ich mich mit den Dozierenden über das Gutachten aus, das ich für jeden Studierenden erstelle.

Was ist Ihrer Meinung nach das Qualitätsmerkmal des Semesterpraktikums?

Die Studierenden können – im Gegensatz zu früher – heute schon nach dem vierten oder fünften Semester sagen: Das ist der Beruf, den ich machen will. Oder sie können sich gegen den Lehrberuf entscheiden – das mag zwar eine schwere Entscheidung sein, aber es ist besser, das frühzeitig zu wissen und nicht erst nach dem Referendariat. Auch der Bezug zu den Schüler:innen entwickelt sich nur, wenn man über Wochen jeden Tag anwesend ist – auch in dieser Hinsicht ist das Semesterpraktikum wertvoll.

Dass jemand sein Praktikum oder gar sein Studium abbricht, kommt nur selten vor, diesen Fall hatte ich in sechs Jahren nur einmal.

Wie sind Sie Ausbildungsberaterin geworden?

Ich hatte bereits Praktikant:innen und Referendar:innen betreut. Als die Anfrage von der Hochschule kam, ob ich mich zur ISP-Ausbildungsberaterin weiterqualifizieren möchte, war das ein logischer Schritt und eine schöne Herausforderung für mich. Das war vor sechs Jahren. Die Qualifikation ist wie eine Fortbildung organisiert. Ich habe an der Hochschule zwei bis drei Tage Input in Form von Workshops erhalten, dabei wurden vor allem organisatorische Dinge geklärt.

Und von was profitieren Sie besonders?

Jeden Herbst gibt es den „Ausbildungsberaterntag“ am Zentrum für schulpraktische Studien. Auf Workshops treffe ich viele Kolleg:innen aus anderen Schulen, Dozierende der Hochschule und geladene Referent:innen. Die Themen sind ganz unterschiedlich, zuletzt stand digitales Lernen im Fokus.

Als Ausbildungsberaterin bin ich immer „up to date“: Ich stehe in einem Diskurs mit Studierenden und Dozierenden. Das sorgt dafür, dass ich nicht auf der Stelle trete, dass ich neue didaktische Methoden kennenlerne, die es vor zwanzig Jahren in meinem Studium noch nicht gab. Ich habe mich auf diese Weise zum Beispiel gemeinsam mit den Studierenden mit dem „Student-centered Learning“ beschäftigt und dazu Sekundärliteratur von der Hochschule erhalten.

Liebe Frau Lopicz-Kummerow, vielen Dank für den interessanten Einblick in Ihren Arbeitsalltag! Für Ihre Tätigkeit als Ausbildungsberaterin wünschen wir Ihnen weiterhin viel Erfolg.

PRAKTISCHE KLUGHEIT



Dieser philosophische Essay diskutiert Grundlagen professionellen Handelns.

Er stellt die Frage, ob Praxiswissen tatsächlich angewandte Theorie ist, und welche Rolle dabei Klugheit spielt.

TEXT GEORG ZENKERT

Nach weit verbreiteter Auffassung besteht die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Anwendung von Wissen. Dieser Vorstellung liegt das Modell einer wissenschaftlich angeleiteten Technik zugrunde, das unsere moderne Welt prägt. Ihm verdanken wir die beeindruckenden technologischen Fortschritte, aber auch die immer bedrohlicher werdenden Folgen der modernen Zivilisation. Die Konsequenz, die aus dieser Entwicklung gezogen wird, lautet in der Regel: mehr Forschung und mehr Umsetzung von Wissen in die Praxis. Ist man mit den einzelnen Problemen und Krisenerscheinungen unserer Zivilisation direkt konfrontiert, lässt sich diese Auffassung kaum in Frage stellen.

WELCHE PROBLEME SIND DIE WICHTIGEN?

Ein etwas distanzierterer Blick ergibt ein anderes Bild. Bekanntlich gibt es nicht nur Erfolge, sondern auch Misserfolge bei der technischen Bewältigung der Probleme der Praxis. Dann werden entweder eine defiziente Theorie oder die unangemessene Umsetzung dafür verantwortlich gemacht. Gegen schlechte Theorie hilft nur bessere Theorie, aber was ist die bessere Theorie? Streng genommen lässt sich das nur vom Standpunkt der Theorie aus beurteilen. Wenn diese anerkannt ist, sind die Defizite wohl der Anwendung zuzuschreiben. Woran lässt sich gelungene Anwendung messen? Die Standardantwort lautet: Erfolg spricht für sich. Das mag für einfache technische Situationen hinreichend sein. Wenn das gewünschte Ergebnis zustande kommt, scheinen alle Fragen gelöst. Aber ist die Praxis die Summe aller zu lösenden Probleme? Welche Probleme sind die wichtigen Probleme? Besteht das Problem nicht häufig darin, dass man die wirklichen Probleme nicht kennt oder falsch einschätzt?

Wenn es an der Umsetzung mangelt, stellt sich die Frage, was Anwendung eigentlich ist und wie sich ein Fehler in der Anwendung diagnostizieren ließe. Ist Anwendungskompetenz ein eigener Modus von Wissen oder ein Appendix der Theorie? Benötigt man zusätzlich zur Theorie noch eine Anleitung zu deren Umsetzung? Aus der Praxis ist häufig zu hören, dass die Theorie ja gut sein mag, aber untauglich für die Praxis, die ihren eigenen Regeln folgt. Von der Seite der Theorie wird der Eindruck vermittelt, Praxiswissen sei nur diffuse Theorie. Gerade im Bildungsbereich werden diese Topoi unermüdlich wiederholt. Dementsprechend unvermittelt ist häufig der Übergang von der ersten in die zweite Phase des Lehramtsstudiums.

Ist Praxis nur der Anwendungsfall von Theorie? Praxis bedeutet nicht mehr und nicht weniger als Handlung. Handlung ist die Realisierung eines Zweckes durch gezielte Tätigkeit als Mittel. Um diese Relation angemessen zu verstehen, bedürfen die Handelnden einer besonderen Form des Wissens, die in der griechischen Welt *phrónesis*, praktische Klugheit genannt wurde. Es mag überraschen, dass Aristoteles, der diese Begrifflichkeit geprägt hat, hier keine Verbindung zur Theorie zieht, sondern die Klugheit als eigenen Typus des zweckbezogenen Wissens festhält. Die Theorie dagegen basiert auf reiner, zweckfreier Betrachtung. Dieser Unterscheidung verdankt sich die beeindruckende abendländische Entwicklung der Wissenschaften, die Wissen um des Wissens willen verfolgen. Gerade die Entlastung von der Zweckbindung macht den Erfolg von Wissenschaft und Technik aus.

PRINZIP DER FUNKTIONALITÄT

In der heutigen Wissenschaftslandschaft dominiert dagegen eine eher technisch orientierte Ausrichtung der Forschung. Im Vergleich zum antiken Weltbild hat sich die epistemische Tektonik markant verschoben. An die Stelle des alteuropäischen Kriteriums der Wahrheit, basierend auf Kohärenz und Konsistenz des Wissens, tritt das Prinzip der Funktionalität. Man muss die Verhältnisse nicht mehr verstehen, solange der gewünschte Effekt sich einstellt; man muss die Kausalbeziehung nicht kennen, sofern nur ein statistisch signifikanter Zusammenhang ermittelt werden kann. Empirie gilt als neutrales Terrain, um theoretisches Wissen zu testen, dabei ist die empirische Wirklichkeit immer auch Ergebnis einer theoretischen Interpretation von Welt. Die Fixierung auf Empirie erzeugt also einen szientifischen Kurzschluss, einen blinden Fleck, in dem verschwindet, was im Interesse guter Praxis thematisiert werden müsste.

Technik scheint sich selbst durch ihren Erfolg zu rechtfertigen. Aber woran lässt sich ein positives Ergebnis erkennen? Oft versteht sich das von selbst. Wenn das Medikament heilt, ist der erwünschte Effekt erzielt. Aber selbst in einem so trivialen Fall steckt oft eine Komplexität von Fragestellungen. Welche Kosten, welche Risiken und Nebenwirkungen sind mit einem Medikament verbunden? Fragen wir die Ärztin oder den Apotheker, so werden diese vermutlich auf ein Wissen zurückgreifen, das eher der praktischen Klugheit entspricht. Der Hinweis auf Studien führt in der Regel zu immer weiteren Fragen und letztlich wieder zu einer Abwägung von Risiken und Aufwand.

Die Corona-Krise zeigt, wie prekär das Verhältnis von Theorie und Praxis ist. Wissenschaft liefert Diagnosen und Prognosen, Hygieneregeln und das Wissen für die Herstellung von Vakzinen, aber die politischen Entscheidungen müssen Laien fällen, da sie sich nicht aus der Theorie ableiten lassen. Jede Maßnahme, auch wenn sie sich auf Forschungsergebnisse beruft, muss in einem komplexen Szenario von politischen, rechtlichen, ökonomischen, sozialen und ethischen Bedingungen begründet werden. Um die richtigen Entscheidungen zu fällen bedarf es der Klugheit. Dies gilt auch für Bildung und Erziehung, in der die Einzelnen ja gerade nicht nur als bloße Fälle, sondern als Individuen betrachtet werden sollen.

Auch die Kenntnis der Fakten bietet noch keine Antwort auf die Frage, was zu tun ist. So erbärmlich die Verleugnung von Fakten im politischen Handeln ist, lässt sich aus Fakten allein doch nicht ermitteln, was ist. Fakten ersetzen keine Theorie. Sie sind atomare Bestandteile des Wissens; erst ihre Verbindung macht die Theorie aus. Aus ihnen lässt sich aber auch nicht das erforderliche Handeln ableiten, denn dazu ist eine normative Prämisse notwendig, die definiert, was sein soll. Fakten können bestimmte Ergebnisse des Handelns repräsentieren (diese ursprüngliche Bedeutung von „Faktum“ hat sich im Begriff der „Tatsache“ erhalten), aber ein Faktum, ein Gemachtes ist die

Praxis erst dann, wenn das Handeln vollzogen ist, also im Rückblick. Handeln können bedeutet aber, in die offene Zukunft hinein zu agieren, die richtigen Zwecke zu setzen und dafür die geeigneten Mittel anzubieten.

KLUGHEIT UND VERANTWORTUNG

Wir sprechen heute oft von einer Wissensgesellschaft, aber exponentiell vermehrt hat sich vor allem das technische Wissen. Es dominieren anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung. Ausgeblendet bleibt in der Reflexion auf Praxis meist die Klugheit. Praktisch ist sie gewiss nicht verschwunden. Politisches Handeln beruht - im positiven Fall - weitgehend auf Klugheit; auch das Alltagshandeln kann nicht anders als durch Klugheit bewältigt werden. Sie lässt sich nicht durch Regeln ersetzen, weil auch Regeln wieder der Anwendung bedürfen. Klugheit steht für situationspezifisches Können, das die Umstände, die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten und die möglichen Alternativen des Handelns berücksichtigt. Ihre elaborierte Erscheinungsform ist die Beratung. Zu Recht nimmt Beratung deshalb einen prominenten Platz ein insbesondere in demokratischen Gesellschaften und überall dort, wo es, wie im Bildungsbereich, im öffentlichen Interesse um individuell angemessene Maßnahmen geht.

Ungeachtet ihrer praktischen Bedeutung ist die Klugheit in der theoretischen

Wahrnehmung eher unterbelichtet. Es scheint, als ob sie keinen Platz finde zwischen zweckfreier Theorie und zweckbezogener Technik. Aber das Wissen um den Unterschied zwischen Technik und Praxis kann darauf aufmerksam machen, dass Praxis nicht nur darin besteht, Probleme zu lösen. Die Kompetenz der Zwecksetzung lässt sich nicht durch technische Fähigkeiten ersetzen. Probleme zu erkennen und zu diagnostizieren, die Dringlichkeit von Problemen abzuwägen, normative Fragen zu erkennen und zu beantworten erfordert Kompetenzen, die zwar durch technische Maßnahmen, durch Algorithmen unterstützt, aber nicht ersetzt werden können.

Letztlich sind immer Klugheit und Verantwortung gefragt, auch dort, wo, wie etwa beim autonomen Fahren, die Verantwortung vermeintlich an das Programm, in der Tat aber an diejenigen abgegeben wird, die sich für das Programm entschieden haben. Wenn das praktische Wissen ausgeblendet wird, droht die Verwissenschaftlichung der Praxis. Man könnte sich davon in einer utopischen Vision die Lösung aller Probleme erhoffen. Aber die Transformation von Politik in Sozialtechnologie wäre das Ende der Demokratie, so wie eine rein technische Auffassung des Lehrens und Lernens das Ende der Bildung wäre.



**BÜCHERSTUBE
AN DER TIEFBURG**



Bücherstube an der Tiefburg • Dossenheimer Landstraße 2 • 69121 Heidelberg-Handschuhsheim
Telefon 06221/475510 • rkg@buecherstube-hd.de • www.buecherstube-handschuhsheim.de



PROF. DR. GEORG ZENKERT
ist Dekan der Fakultät für
Kultur- und Geistes-
wissenschaften. Er forscht
und lehrt in der Abteilung
Philosophie/Ethik; seine
Arbeitsschwerpunkte sind
Politische Philosophie und
Anthropologie.

NICHT AUF DAS TECHNISCH MACHIBARIE REDUZIEREN

TEXT COSIMA STAWENOW

Gesellschaftliche Veränderungen beeinflussen sowohl die berufliche Praxis an Schulen als auch die Lehrer:innenbildung an der Hochschule. Aktuellstes Beispiel: Die Digitalisierung des Unterrichts.

Auch wenn der Schulunterricht bis vor Kurzem fast komplett analog ablief: Die Gesellschaft steckt längst in einem digitalen Wandel. Man spricht vom Internet-Zeitalter und von den „digital natives“ – jüngere Generationen können sich ein Leben ohne die digitale Technik nicht mehr vorstellen. Doch welche Wege und Möglichkeiten gibt es, den Unterricht „digitaler“ zu gestalten – angesichts umfangreicher technischer Möglichkeiten, aber begrenzter Ressourcen und Kompetenzen?

Dr. Christian Spannagel, Professor für Mathematik und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Informatik, betont, dass es nicht genügt, Schulen technisch aufzurüsten. Es kommt insbesondere auf die technischen und mediendidaktischen Kompetenzen von Lehrer:innen an, wenn Unterricht mit digitalen Werkzeugen gelingen soll. Daher ist es ein erklärtes Ziel der Hochschullehre, Studierenden diese Kompetenzen in Wahl- und Pflichtmodulen zu vermitteln.

Spannagel hat als Prorektor für Forschung, Transfer und Digitalisierung gemeinsam mit der Arbeitsgruppe „Bildung und Digitalisierung“ die Digitalisierungsstrategie der Hochschule entworfen, die 2019 vom Senat verabschiedet wurde. Ein ganzes Bündel an Fächern und Zusatzqualifikationen sorgt seither dafür, dass die Studierenden in allen Phasen der Lehrer:innenbildung mediendidaktische und technische Kompetenzen erwerben.

NEUE ARBEITSWEISEN, NEUE TOOLS

Studierende der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge können sich seit September 2019 in das Besondere Erweiterungsfach „Informatische Bildung in der Schule“ einschreiben. Die zusätzliche Qualifikation befähigt die ange-

henden Lehrer:innen dazu, Inhalte sowie Denk- und Arbeitsweisen der Informatik in ihre Fächer einzubinden. Mit dem neuen Studienangebot verfolgt die Hochschule das Ziel, dass Schüler:innen digitale Anwendungen nicht nur kritisch nutzen, sondern sie auch selbst gestalten können und dabei wichtige Zukunftskompetenzen erwerben. „Nur digital gebildete Menschen können in einer von Algorithmen und Informatiksystemen geprägten Welt informiert und souverän Entscheidungen treffen“, formuliert Spannagel den Bildungsanspruch.

Zum Sommersemester 2021 gibt es zusätzliche Pflichtveranstaltungen zur Medienbildung im Übergreifenden Studienbereich (ÜSB) aller Lehramtsstudiengänge. Darüber hinaus bietet die Hochschule Lehrveranstaltungen der Fächer an, in denen Medienkompetenzen für das jeweilige Schulfach vermittelt werden, wie etwa „Computer im Mathematikunterricht“.

Jenseits der Lehrer:innenbildung vermittelt die Hochschule mit dem Masterstudiengang E-Learning und Medienbildung auch einen Überblick über Theorien und Konzepte der Mediendidaktik. Dieser Studiengang bereitet darauf vor, medien-gestützte Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Institutionen professionell zu konzipieren, zu gestalten, durchzuführen und zu evaluieren.

„Gute Online-Angebote für Schülerinnen und Schüler zu erstellen ist oft eine große Herausforderung für angehende, aber auch für ausgebildete Lehrkräfte“, sagt Wiebke Thumfart, Koordinatorin der Zusatzqualifikation „Informations- und Medienkompetenz“ an der Heidelberg School of Education (HSE). Diese Qualifikation können Studierende der Hochschule und der Universität sowie fertig ausgebildete Lehrkräfte erwer-



STUDIENGANG E-LEARNING UND MEDIENBILDUNG



ben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Anwendung digitaler und technischer Kompetenzen in der Praxis. Teilnehmende lernen, interaktive Lerninhalte zu erstellen, zum Beispiel mit dem Online-Tool H5P.

Bei technischen Fragen der Studierenden und Lehrenden ist das Medienzentrum der Hochschule zur Stelle. Das Team rund um Stefan Ulrich berät Studierende zu ihren Unterrichtsaufzeichnungen, verleiht Schul-iPads für die Praktika und stellt - seit März 2020 - den Dozierenden eine Video-Plattform für aufgezeichnete Vorlesungen zur Verfügung.

Studierende agieren auch selbst als Expert:innen. Als „digital natives“ sind sie in der Lage, ausgebildeten Lehrkräften gewisse technische Kompetenzen zu vermitteln. Dies geschieht beispielsweise im Professionalisierungspraktikum mit dem Projekt FöDiKo (Studierende coachen Lehrkräfte) oder im Übergreifenden Studienbereich am „Tag der Bildung“.

QUALITÄTSMERKMALE DES DIGITALUNTERRICHTS

Die Möglichkeiten des Fernlernens sowie die technische Ausstattung an Schulen haben im letzten Jahr große Verbesserungen erfahren. Bei der Umsetzung digitaler und technischer Kompetenzen in die Praxis sind die Schulen jedoch auf einem unterschiedlichen Stand, weiß Anne Keil von der Regionalstelle Mannheim des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). „Schulen, die schon vor der Pandemie im Bereich Digitalisierung vorangeschritten sind, haben ihre Kompetenzen deutlich vertieft. Hier hat sich das Lernen nicht nur verändert, sondern erweitert.

Andere Schulen nutzen die Technik lediglich als Ersatz für analoges Lernen“, berichtet Keil.

Als Indikator für die Qualität des digitalen Unterrichts gilt das SAMR-Modell, ein von Ruben Puentedura im Jahr 2006 entwickeltes Modell zur Analyse der technischen Integration

Das junge Girokonto¹

Extrem flexibel.
Auch auf lange Sicht.

- ✓ **0,- Euro fürs Girokonto¹**
Kostenfrei enthalten:
Kontoführung und girocard
(Ausgabe einer Debitkarte)¹
- ✓ **Weltweit gebührenfrei²
Geld abheben**
mit der kostenfreien Visa DirectCard²
(Ausgabe einer Debitkarte)



Jetzt kostenlose
Visa DirectCard²
sichern!



Jetzt informieren

BBBank eG

Filialen

Bismarckstraße 17

69115 Heidelberg

Dossenheimer Landstr. 36

69121 Heidelberg-Handschuhsheim



Oder Termin vereinbaren:

www.bbbank.de/termin



¹Voraussetzungen: BBBank-Junges Konto mit Online-Überweisungen ohne Echtzeit-Überweisungen, Genossenschaftsanteil von 15,- Euro/Mitglied ab 18 Jahren. Bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres. Danach erfolgt die Umwandlung in ein Girokonto mit monatlichem Kontoführungsentgelt i. H. v. 2,95 Euro, girocard (Ausgabe einer Debitkarte) 11,95 Euro p. a.; Eingang Ausbildungsvergütung bzw. Gehalt/Bezüge ab Ausbildungsbeginn/Berufstart. ²36 Freiverfügungen am Geldautomaten pro Abrechnungsjahr; jede weitere Verfügung 1,50 Euro. Visa DirectCard (Ausgabe einer Debitkarte) ab 18 Jahren bonitätsabhängig möglich. Bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres 0,- Euro p. a. danach 18,- Euro p. a. Voraussetzung: BBBank-Junges Konto.

INSPIRATIONEN fürs (Schul)Leben

INNOVATIVE BEISPIELE FÜR DIE THEORIE-PRAXIS-VERKNÜPFUNG IN HOCHSCHULLEHRE UND WISSENSTRANSFER

Wie werden Theorie und Praxis in Hochschullehre und Wissenstransfer verbunden? Wie gelingt es, Studierende mit den Anforderungen des Schulalltags vertraut zu machen? Welche spannenden Ideen haben die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Hochschulseminar, in Schulen oder an außerschulischen Lernorten, sowohl grundlegende Fachthemen als auch aktuelle Fragestellungen des heutigen Unterrichts vorbildlich aufzubereiten? Wie arbeiten sie mit Kooperationsschulen zusammen, wie mit anderen Hochschulen und Einrichtungen in diesem Bereich? Und nicht zuletzt: Wie machen sich Pädagogikstudierende als Gründer:innen auf den Weg in die Praxis?

Auf den folgenden Seiten sind sieben innovative Beispiele aus unterschiedlichen Fachrichtungen aufgeführt, wie Studierende praxisnah ausgebildet werden können.

PÄDAGOGIK DER LERNFÖRDERUNG

TEXT BIRGIT WERNER

MATHE KANN JA SPASS MACHEN!

Kinder und Jugendliche mit Rechen- und Leseproblemen unterstützen: Ein gemeinsamer Weg von Schule, Hochschule und Elternhaus

Jonas aus der 2. Grundschulklasse hat nach einigen Wochen Förderung wieder Spaß an Mathe – doch wie funktioniert das? Ein Universalrezept gibt es nicht; wichtig ist, dass schulische Förderung als gemeinsamer Weg aller Beteiligten ausgestaltet wird. Neben fachlicher Expertise ist eine enge und wertschätzende Kooperation dafür die Basis. Und im Sinne eines systemischen Ansatzes wird die Frage in den Mittelpunkt gestellt, wie die Lernsituation so verändert werden kann, damit das Kind besser lernen kann.

DIAGNOSTIZIEREN, HOSPITIEREN, FÖRDERN

Dieses Konzept kommt an der Hochschule regelmäßig in zwei praxisbezogenen Lehrveranstaltungen zum Einsatz. Masterstudierende der Sonderpädagogik arbeiten in Zweierteams wöchentlich etwa eine Stunde mit einem betroffenen Kind aus den umliegenden Schulen. Während der Veranstaltung diagnostizieren sie die Lernvoraussetzungen und -leistungen des Kindes und erstellen einen Förderplan. Die Studierenden hospitieren im Klassenunterrichts „ihres“ Schülers und führen Gespräche mit den Lehrkräften. Die Förderteams werden zudem bei ihrer Arbeit mit dem Kind gefilmt; die Videosequenz wird anschließend gemeinsam mit allen Studierenden analysiert. Zum Abschluss bzw. am Semesterende findet ein Beratungsgespräch statt, an dem die Eltern, die Lehrkräfte sowie das Kind gemeinsam beraten, welche Maßnahmen sich bewährt haben und wie sie fortgeführt werden sollen.

MOTIVATIONSARBEIT

Die Studierenden wenden bei der Förderung die im Bachelorstudium erworbenen Kenntnisse aus der Fachdidaktik, der

Diagnostik und der Sonderpädagogik situationsspezifisch an. So unterstützen sie zum Beispiel die Schüler:innen dabei, selbst zu erkennen, welche Fähigkeiten sie trotz schulischer Misserfolge im Lesen, Schreiben und Rechnen bereits haben. Die Arbeit an der Motivation und dem schulischen Selbstkonzept, als wichtige Begleitfaktoren erfolgreichen schulischen Lernens, spielen hier eine große Rolle.

POSITIVE RÜCKMELDUNGEN

Der Erfolg dieses arbeits- und zeitintensiven Seminars wird nicht nur in den Bewertungen der Studienleistungen, sondern vor allem auch in den Rückmeldungen der betroffenen Kinder sichtbar. Die Eltern von Patricia aus der 3. Klasse einer Grundschule etwa berichteten, dass ihrer Tochter die Matheförderung Spaß gemacht habe. Patricia erzählte zuhause, sie würde sich noch mehr spielerische Erklärungsansätze wünschen, zum Beispiel mit Gummibärchen. Die Eltern sagten, dass dieser Erfolg sicherlich mit dem gesamten ‚Setting‘ zusammenhinge, mit „Ihrem tollen Engagement, der vorbildhaften Motivation und dem wertschätzenden Umgang.“ Sie waren besonders begeistert davon, „dass hier versucht wird, das Kind verstehen zu wollen, so, wie es tickt“. In diesem positiv besetzten Rahmen kann es gelingen, dass Mathematik begreifbar und erfassbar wird – und das Kind sagt: „es hat Spaß gemacht!“



DR. BIRGIT WERNER ist Professorin am Institut für Sonderpädagogik und dort in der Fachrichtung Pädagogik der Lernförderung tätig. Außerdem leitet sie die Beratungsstelle LRS und Dyskalkulie.

RISKANTE LEBENSLAGEN

Wie sich Lehramtsstudierende auf schulisch-pädagogische Herausforderungen vorbereiten können

Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums besteht darin, angehende Lehrkräfte fachwissenschaftlich und praxisnah auf ihre künftige Tätigkeit in der Schule vorzubereiten. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg geht es zudem auch um die Frage, welche Effekte Modelle auf die schulisch-pädagogische Praxis haben. Die enge Theorie-Praxis-Verknüpfung ist daher eines der wichtigsten Merkmale der Lehrveranstaltung „Lehren und Lernen in riskanten Lebenslagen“, die regelmäßig im Fach Erziehungswissenschaft angeboten wird. Die Veranstaltung thematisiert riskante Lebenslagen von Heranwachsenden, die ein hohes Gefährdungspotential aufweisen, wie „Schulabstinenz“, „Straßenjugendliche“, „Fluchtmigration“ sowie „Extremismus und Radikalisierung im Jugendalter“. Lebenslage bezeichnet die allgemeinen Umstände und den Rahmen der Möglichkeiten, unter denen einzelne Personen in einer Gesellschaft leben und beleuchtet deren soziale Position, wie beispielsweise die Familiensituation, die Einkommens- und Vermögensverhältnisse, den Gesundheitszustand, das Wohnumfeld sowie die (Aus-)Bildungskontexte.



STRASSENJUGENDLICHE IM FOKUS

Die Lehrveranstaltung führt zunächst theoretisch in das Thema „Straßenjugendliche“ ein und bearbeitet das Phänomen in internationaler und nationaler Perspektive. Bei dieser Gruppe handelt es sich um Jugendliche, die ihren Lebensmittelpunkt temporär oder langfristig auf der Straße haben und zumeist die Schule ohne Abschluss verlassen. Ihre Zahl wird in Deutschland offiziell auf ca. 10.000 Betroffene geschätzt. Im nächsten Schritt erfolgt der Transfer auf die Metropol-

region Rhein-Neckar: Exemplarisch wird die Thematik aufgezeigt an Institutionen, welche pädagogische Angebote – wie den Erwerb des Schulabschlusses auf dem zweiten Bildungsweg – für diese Zielgruppe realisieren, wie etwa die „Straßenschule Mannheim“ sowie das „andere SchulZimmer“ in Mannheim. Letztere wird erfolgreich durch die ehemalige PH-Mitarbeiterin Ute Schnebel geleitet, die als Praxisexpertin regelmäßig einen Fachinput einbringt und in diesem Zusammenhang Studierende ermuntert, im „anderen SchulZimmer“ ein Praktikum zu absolvieren oder eine ehrenamtliche Lehrtätigkeit zu übernehmen.

Durch die enge Zusammenarbeit mit Einrichtungen wie dem „anderen SchulZimmer“ sammeln viele Studierende in den zurückliegenden Semestern wertvolle Praxiserfahrungen, indem sie Jugendliche auf die schulfremde Abschlussprüfung vorbereiteten. Viele PH-Absolvent:innen beschäftigten sich in ihren Abschlussarbeiten mit diesem Themenkomplex und wählten forschungsmethodisch unterschiedliche Zugänge, wie beispielsweise Fragebogenerhebungen, Leitfrageninterviews oder die Dokumentation pädagogischer Arbeit.

ÜBUNG IN KRITISCHEM DENKEN

Das Lehrangebot stößt auf konstant hohes Interesse aufseiten der Studierenden, was sich auch in den Evaluationsergebnissen ausdrückt, wie beispielsweise: „Ich hatte das Gefühl, dass extrem wichtige Themen angesprochen wurden, die mich in der Vergangenheit sehr oft begleitet haben, als ich FSJ und Praktika gemacht habe. (...) Leider wurden diese bisher nie in der PH besprochen und diesmal hat mir das praxisnahe Thema einfach besonders gut gefallen.“

Erklären lässt sich die positive Bewertung möglicherweise auch damit, dass Teilnehmende durch die differenzierte Auseinandersetzung mit „alternativen Schulmodellen“ ihren pädagogischen Horizont erweitern. Sie üben sich in kritischem Denken, was gute Pädagogik sein sollte, und erhalten darüber hinaus durch die fachliche Betreuung von Schüler:innen bereits im Studium die Chance, ihr didaktisch-methodisches Wissen auszubauen.



KUNST

TIEFKÜHL RUHE

TEXT TINE VOECKS

Warm-Up vor Ort: Studierende eines Kunstseminars erfahren in der Kunsthalle Mannheim, wie architektonische Orte Bildungsprozesse beeinflussen.

„Ich kann gewiss die ganze Wohnung in Gedanken überfliegen, sie mir einbilden oder ihren Grundriss aufs Papier zeichnen, doch auch dann noch vermöchte ich die Einheit des Gegenstandes nicht zu erfassen ohne Vermittlung der leiblichen Erfahrung.“
(Maurice Merleau-Ponty 1966)

EINTAUCHEN

Die Teilnehmenden des Kunstseminars „Notes from the Interior“ arbeiteten im Wintersemester 2020/21 in verschiedenen Kultur- und Kunstinstitutionen der Rhein-Neckar-Region. Kunstinstitutionen sind vielschichtige Räume. Sie sind ein Zusammenspiel aus Architektur, Möglichkeiten, Hierarchien, Ein- und Ausschlussmechanismen, Regeln, Sprache, Handlungen und Zeit. Dieses räumliche Zusammenspiel wird durch diejenigen, die sie besuchen und begehen, immer aufs Neue reproduziert. Seit Mitte der 1960er Jahre entwickeln Künstler:innen institutionenkritische Ansätze und Positionen. Vor dem Hintergrund von Henri Lefèbvres Position, „Knowledge of space implies the critique of space“, wird die Kunsthalle Mannheim zwei Tage lang vom Seminar als Arbeitsraum erprobt.

GEFRIERPUNKT

Eine beklemmende Empfindung schildert Paul Valéry in seinem Essay „Das Problem der Museen“ von 1923 so: „Durch die obrigkeitliche Gebärde und das Gefühl, unter Zwang zu stehen, schon zu Eis geworden, betrete ich einen Raum mit Plastiken.“ Sind Lernorte noch immer vom Phänomen des leiblichen Einfrierens betroffen? Und wenn ja, was tun? Im Seminar wird untersucht, inwieweit Bildungsprozesse zu performativen Räumen werden können, in denen wechselseitiges Erleben und Aktivieren sowie das Reflektieren und Befragen von (Sprecher:innen-)Rollen möglich werden.

„Notes from the Interior“ vereint die Wahrnehmung unterschiedlicher architektonischer Orte in der Mannheimer Kunsthalle mit verschiedenen Gesprächskonstellationen, in denen sich die Seminarteilnehmenden und Vertreter:innen der Institution begegnen. Ziel ist es, Interaktionen und Zwischenräume zu gestalten, in denen kritisches Bewusstsein und bewegliche Perspektiven wachsen können: Zwischen dem Gesagten, Gehörten und Erlebten, zwischen „Wissen 1“ und „Wissen 2“, zwischen Annahme, Behauptung, Antwort und Frage, zwischen Teilhabe und Abwesenheit.

Einmal sitzen wir inmitten einer Installation, einmal in einem Raum, den eine Glasfront zum Geschehen der Stadt trennt, vereinzelt und wieder versammelt tauschen wir uns aus, platzieren uns im Eingangsbereich, lauschen, diskutieren Texte und notieren, laufen Wege, ziehen uns zurück, wenn

es kalt wird, werden warm, wenn wir aus uns heraus gehen. Schließlich verlassen wir das Gebäude und nehmen es ein Stück in uns mit.

ERFAHRUNGEN DER SEMINARTEILNEHMENDEN

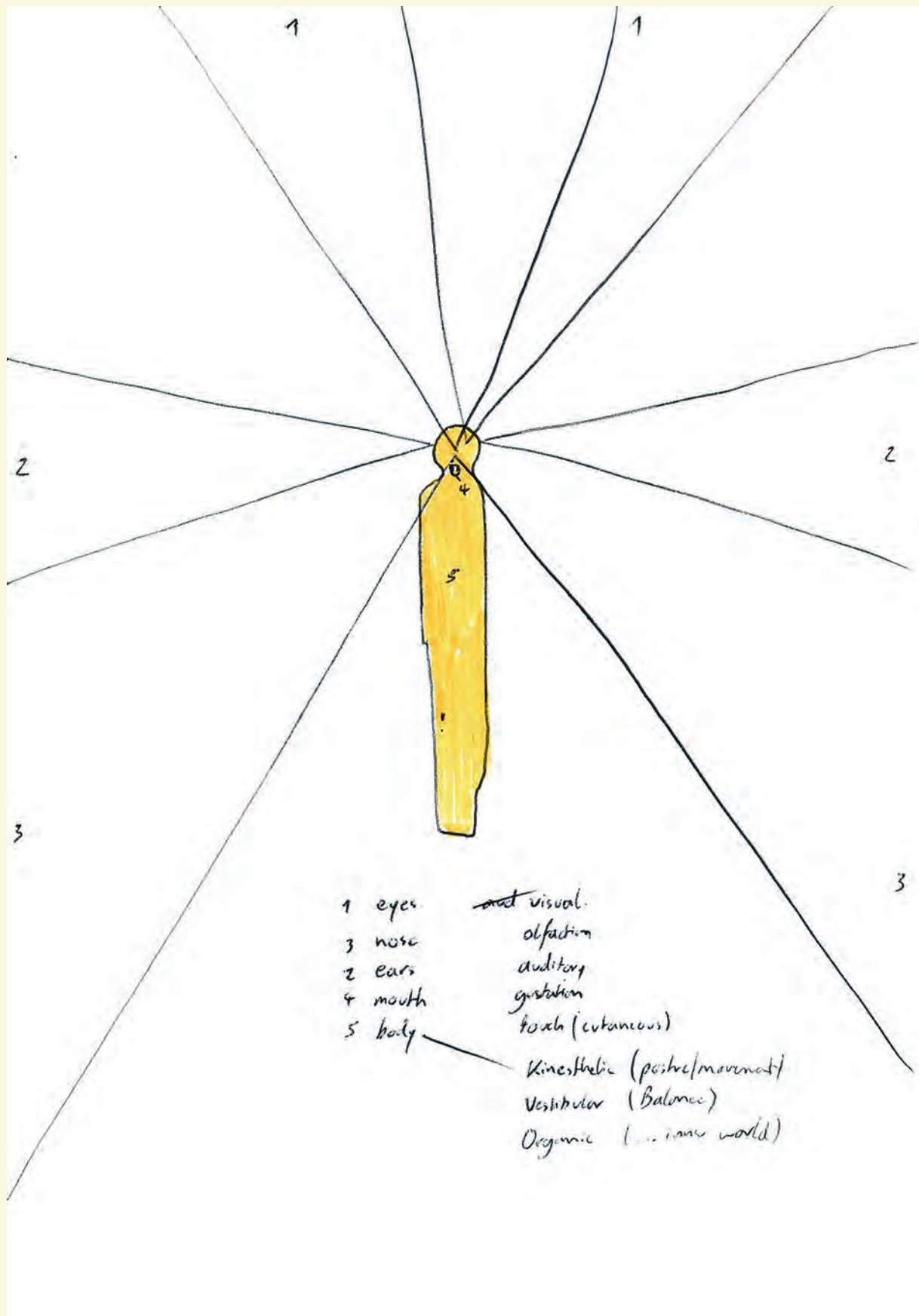
Anuschka Schnell: „Vor Ort konnte ich selbst entscheiden, wovon ich Notiz nehmen wollte. Wir waren beweglich, zusammen oder alleine. Das Seminar ermöglichte mir, mich selbst an bestimmten Orten zu sehen.“

TIMM FRECH: „Nachdem wir viel über Institutionen und ihre gesellschaftliche Verortung gesprochen haben, hat sich vor allem mein Raumempfinden und Wahrnehmen verändert. Zeichen und Symbole, räumliche Anordnungen im Museum, Ein-, Aus- und Zugänge wurden mir im Kontext vor Ort bewusster.“

Alina von Hayn: „Die Arbeit in und mit der Kunsthalle hat Räume in mir geöffnet, Gedanken-Räume, Räume des Hinterfragens, Räume des in Beziehung-Setzens: Welchen Raum nehme ich ein? Welchen Raum gebe ich? Wie lassen sich Räume verschieben? Sind die Wände fest?“



TINE VOECKS ist akademische Mitarbeiterin im Fach Kunst. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Entwicklung dialogischer Lehrformate, um Potentiale zu bündeln und performative Bildungsräume herzustellen.



ÄSTHETISCHES ERLEBEN

Das Kunstmuseum eignet sich besonders gut als außerschulischer Lernort für die Fremdsprache Englisch



„Bisher haben mich Museen nie interessiert, aber jetzt habe ich fest vor, mit meinen Schülerinnen und Schülern später dorthin zu gehen.“

Diese Aussage stammt von einer Englischstudentin am Ende des ersten Tages einer Exkursion des Hauptseminars „TEFL outside school“, Fremdsprachenunterricht Englisch an außerschulischen Lernorten, nach Köln. Die Studierenden hatten zuvor im Museum Ludwig für Kunst des 20. Jahrhunderts und Gegenwartskunst sowie im Rautenstrauch-Joest-Museum für Ethnologie in Workshops erfahren, wie das Lehren und Lernen der Fremdsprache Englisch durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken und völkerkundlichen Exponaten bereichert werden kann.

Unter verschiedenen außerschulischen Lernorten wie Programm kino, Theater oder Zoo hat das Museum in den Hauptseminaren stets einen besonderen Platz eingenommen. Das ist nicht zuletzt auf die seit über 20 Jahren bestehende Kooperation mit Karin Rottmann zurückzuführen, der sich im Ruhestand befindlichen stellvertretenden Direktorin und Leiterin der Schulprogramme des Museumsdienstes Köln.

VIELFÄLTIGE LERNPOTENTIALE

Das Lernpotenzial der Museen konnte von den Englischstudierenden aus den unterschiedlichsten Perspektiven wahrgenommen werden. Als Lernende verfassten sie in Workshops ganz verschiedene kurze Texte zu Kunstwerken und Objekten der anglophonen Zielkulturräume. Texte auf Behältnissen, die an Maori-Kalebassen angelehnt sind, oder

das auf Kunstwerke reagierende Museumsgraffiti aus Textilschnüren gingen dabei weit über die sonst in kreativem Schreiben vermittelten Textsorten hinaus.

Als Lehrende konnten sie zuvor im Seminar erarbeitete Unterrichtseinheiten mit Seminarteilnehmenden, aber auch mit Kölner Schulklassen erproben. Hierbei wurde nicht nur Englisch unterrichtet, sondern auch Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie englischsprachiger Kunstunterricht bzw. Mehrsprachigkeit in den Fokus gestellt.

Als Forschende haben sie in Qualifikationsarbeiten Programme entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Die Staatsexamensarbeit von Samira Hermenau zu amerikanischer Pop Art im außerschulischen Englischunterricht hat hierbei nicht nur den hochschulinternen Raubal-Preis gewonnen, sondern auch den über die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung vergebenen Ludger-Schiffler-Preis.

VISUELLE KOMPETENZ

Sir Nicholas Serota, früherer Direktor der Tate-Galerie in London, hat das Museum als „a place of seriousness, but also of wonder“ bezeichnet. Die unmittelbare Begegnung mit den künstlerischen Objekten und ethnologischen Artefakten führt „zu Wahrnehmungen und Beobachtungen, zu Fragen und Antworten, zu Bewertungen und Handlungen“ – was laut Heidi Berck und Bernhard Starosta außerschulische Lernorte charakterisiert – und schafft so Anlässe für fremdsprachliche Handlungen. Studierende und Schüler:innen profitieren gleichermaßen von der Förderung ihrer visuellen Kompetenz und davon, wie die Versprachlichung ihrer Seherfahrungen ausgebildet werden kann. Die Räumlichkeit der Museen und ihre Atmosphäre ermöglichen nämlich ein ästhetisches Erleben, das im Klassenzimmer nicht erreichbar ist. Die hieraus entstehenden Differenzierungsmöglichkeiten können auch lernschwächeren Schüler:innen und Lernenden mit Migrationshintergrund zugutekommen. Das Museum erlaubt eine gezielte, sehr genaue, aber auch genussorientierte Beschäftigung mit Sprache, was sich nicht zuletzt an Schüleräußerungen ablesen lässt: „Ich fand das Programm sehr spannend und cool. Das ist mein Lob.“



Vom Seminar in die Praxis

Studierende entwickeln Instrument zur Diagnose historischer Kompetenzen

Wie ermitteln Geschichtslehrer:innen an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZs) eigentlich die historischen Kompetenzen ihrer Schüler:innen? Diese Frage bildet den Ausgangspunkt des Seminars „Aktuelle Forschungen zur Geschichtsdidaktik“ an der Hochschule. Studierende des Fachs Geschichte beschäftigen sich hier mit empirischen Studien der geschichtsdidaktischen Professions- und Unterrichtsforschung. Sie reflektieren die theoretischen Konzeptionen, die methodischen Herangehensweisen sowie die Befunde aktueller Studien. Und stellen fest: Die Diagnose historischer Kompetenzen von Schüler:innen ist eine besondere Herausforderung für die Forschung, denn historisches Denken kann nur als individueller, situations- und perspektivegebundener Prozess beschrieben werden. Doch wie sollen Lehrkräfte Lernausgangslagen oder -leistungen der Schüler:innen diagnostizieren, wenn es in der Praxis an Diagnoseinstrumenten fehlt? Und wie wäre ein entsprechendes Instrument überhaupt konzipiert?

HISTORISCHE DENKPROZESSE ANALYSIEREN

Um historisches Wissen bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten an SBBZs zu erfassen, entwickelt eine Studentin ein Instrument zur Diagnose von Teiloperationen des historischen Denkprozesses; eine andere evaluiert das Tool im Rahmen ihrer Bachelorarbeit. Konkret untersucht wird am Beispiel des Nationalsozialismus, ob - und wenn ja wie - Jugendliche den geschichtlichen Bezug von Erzählungen verstehen. Und ob die Lernenden eine geschichtlich relevante Gruppe, in diesem Fall die Gruppe der nationalsozialistischen Täter, in grafischen Elementen erkennen.

Zur Beantwortung sollen Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen anhand verschiedener Aufgaben ihre Einschätzungen zum Umgang mit der Graphic Novel „Auschwitz“ von Pascal Croci geben. Mit Blick auf die Zielgruppe wurde auf die Übersichtlichkeit des Fragebogens, eine verständliche Sprache und eine zumutbare Bearbeitungsdauer geachtet: So sollten die Schüler:innen etwa im Comic umkreisen, woran sie erkennen, dass die Handlung in der Vergangenheit spielt und inwiefern eine der abgebildeten Gruppen als Täter identifiziert werden kann.

GESCHICHTE ALS NACHTRÄGLICHE KONSTRUKTION

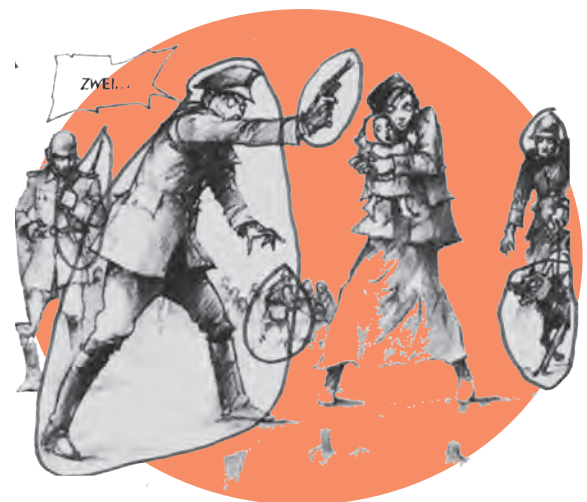
Insgesamt konnte bei den Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein kompetenter Umgang mit der Graphic Novel nachgewiesen werden: Die Lernenden erkennen eine historische Erzählung und verstehen, dass die Plausibilität der Erzählung überprüft werden kann. Außerdem begreifen die Schüler:innen, dass die Perspektive des Autors bzw. der Autorin Einfluss auf die Darstellung des Ereignisses hat. Schwierigkeiten hatten die Schüler:innen mit dem grundlegenden Konzept von Geschichte: Damit, dass eine Erzählung kein Abbild der Vergangenheit ist, sondern immer nur als eine nachträgliche (Re-)Konstruktion vorliegt.

Durch den Einsatz des Diagnoseinstruments in der unterrichtlichen Praxis können historische Denkopoperationen der Schüler:innen differenziert beurteilt werden. Zwar bestätigten sich die in der Seminarveranstaltung diskutierten Herausforderungen bei der Entwicklung des Fragebogens. Dennoch konnte anhand der empirischen Untersuchung gezeigt werden, dass die Diagnose historischer Kompetenzen für alle Schüler:innen umgesetzt werden kann - ein guter Ausgangspunkt für die Planung, Durchführung und Reflexion zukünftiger Lernprozesse.



MONA HILLIGES ist Masterstudentin für das Lehramt Sonderpädagogik, wissenschaftliche Hilfskraft im Fach Geschichte und ERASMUS+-Projektmitarbeiterin.

DR. MARIO RESCH war von 2016 bis 2019 Post-Doc im Forschungs- und Nachwuchskolleg „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ und ist nun Akademischer Rat im Fach Geschichte.

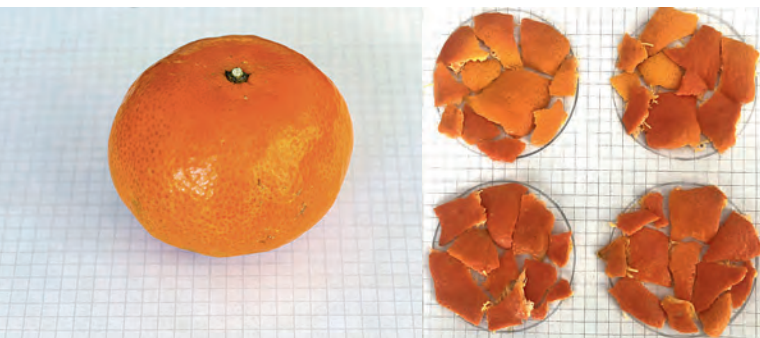


MATHEMATIK

GEOMETRISCHE MANDARINE

TEXT JENS DENNHARD

Im Seminar „Geometrie in der Schule“ lernen Studierende, wie sie handlungsorientiert ein geometrisches Thema im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I einführen können.



Wie kann ich ein bestimmtes Thema im Unterricht einführen? Diese und ähnliche Fragen sind im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) immer wieder zu hören. Dabei soll ein Zugang möglichst anschaulich und verständnisorientiert sein, bevor auf die symbolische Ebene gewechselt wird. Machen Sie selbst den Test: Woran denken Sie, wenn Sie das Folgende sehen?

$$O(r) = 4\pi r^2.$$

Spontan fällt Ihnen vielleicht die Kölner Rockband BAP ein, als Wolfgang Niedecken in einem ihrer Lieder sang: „Du hattest nie mit Algebra, Formle, Zahle“. Ein Grund für diese eingeschränkte Begeisterung ist, dass Formeln oft nur Mittel zum Zweck sind („damit wird halt gerechnet“), jedoch kein Verständnis für deren Aufbau vorliegt. Im Seminar „Geometrie in der Schule“, das als Verschränkungsseminar der Heidelberg School of Education (HSE) gemeinsam von Pädagogischer Hochschule und Universität Heidelberg angeboten wird, widmen sich Studierende dieser Problematik. Es werden unterschiedliche Zugänge zu geometrischen Themen gesucht und analysiert. Ein Beispiel sei hier exemplarisch vorgestellt.

HANDLUNGSORIENTIERUNG

Ein handlungsorientierter Zugang für Schülerinnen und Schüler zur Oberflächenformel einer Kugel besteht im Zerlegen einer Mandarine bzw. deren Schale. Es wird folgende Aufgabe gestellt: Wie viele Kreise mit identischem Radius lassen sich mit der Schale der Mandarine auslegen? Das Ergebnis ist in der grafischen Abbildung auf dieser [daktylos](#)-Seite zu sehen. Die Oberfläche einer Mandarine passt ungefähr in vier Kreise mit identischem Radius, was sich auch in der Formel widerspiegelt. Für eine Kreisfläche $A_{\text{Kreis}} = \pi r^2$. Daraus folgt in symbolischer Schreibweise für die Oberfläche einer Kugel:

$$O_{\text{Kugel}} \approx 4 \cdot A_{\text{Kreis}} = 4 \cdot \pi r^2$$

DIDAKTISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die Studierenden diskutierten insbesondere die Umsetzbarkeit dieses Versuches im Unterricht. Alle Schüler:innen können diesen durchführen und er liefert eine Grundvorstellung für die Oberflächenformel: Das Bild der vier Kreise ist direkt in der Formel zu sehen. Kritisch angemerkt wurde, dass es sich um die Verwendung von Lebensmitteln handelt. Zwar könne die Mandarine gegessen werden, die Schale wird in der Regel weggeworfen, jedoch ist der Aspekt von Lebensmittelunverträglichkeiten nicht zu vernachlässigen, wie z.B. Allergien gegen Zitrusfrüchte. Dies muss in der Klasse abgeklärt werden und hat Auswirkungen auf die methodischen Entscheidungen (z.B. Lehrkräftedemonstration oder Gruppenarbeit).

Aus fachtheoretischer Sicht ist zu berücksichtigen, dass nicht einmal ein kleines Stück der Kugeloberfläche sich in der Ebene glätten lässt. Hinzu kommt, dass eine Mandarine nur näherungsweise eine Kugel darstellt, was das Finden des Kugelradius erschwert. Als Lösung gaben die Studierenden an, den Mittelwert der Durchmesser von Höhe und Breite zu verwenden, um den Radius der Kreise zu bestimmen.

ANSCHAULICHKEIT VERSUS FORMALITÄT

Im Vergleich zu formalen Herleitungen sind experimentelle Zugänge kein Beweis, vielmehr bewegt man sich im Spannungsfeld zwischen Anschaulichkeit und Formalisierung. Im Unterschied zur Hochschullehre, wo viel bewiesen wird, sollte in der Schule der Einstieg in ein Thema möglichst anschaulich und handlungsorientiert geschehen. Dies ermöglicht den Aufbau von Grundvorstellungen und verhindert ein Auswendiglernen inhaltsleerer Formeln. Machen Sie selbst den Test: Woran denken Sie, wenn Sie das Folgende sehen?

$$O(r) = 4\pi r^2.$$



GRÜNDUNGEN FÖRDERN

TEXT JULIKA RITTER UND CARSTEN HUBER

Innovative Gründungsideen aus den Sozial- und Bildungswissenschaften entfalten gesellschaftsveränderndes Potential.



Das Transferzentrum der Hochschule unterstützt und begleitet Gründungsvorhaben aller Mitglieder – von der Idee bis zur Umsetzung. Gründungsberater Carsten Huber klärt themenrelevante Fragen mit Interessierten und berät sie zu möglichen Förderprogrammen. Außerdem erhalten sie in der praxisnahen Workshopreihe „Wissen macht Gründer:innen“ informative Einblicke in den Gründungsalltag. Der „TZ-Accelerator“ ermöglicht die konkrete Entwicklung innovativer Ideen sowie deren Umsetzung in tragfähige Projekte und Initiativen.

Gründung, Start-ups oder Entrepreneurship werden jedoch nicht auf den ersten Blick mit einer Forschungseinrichtung für angehende Lehrkräfte und Bildungswissenschaftler:innen verknüpft. Geschäftsmodellentwicklung und Marktanalyse scheinen potenziellen Gründer:innen aus der Hochschule fernzuliegen. Wird statt des wirtschaftlichen

Nutzens einer Gründung jedoch ihre gesellschaftliche Wirkung in den Mittelpunkt gerückt, werden bisher unge-sehene Potenziale sichtbar. Das gilt insbesondere auch für studentische Innovationen.

ERDMÄNNCHEN & BÄR

Ein Beispiel hierfür ist die Unternehmergeellschaft Erdmännchen & Bär UG, die sich das Ziel gesetzt hat, digitale und inklusive Bildungsangebote zu entwickeln, die einer möglichst diversen Zielgruppe den Zugang zu individuellem und selbstständigem Lernen ermöglichen. Das Gründerduo, zwei ehemalige Studierende der PH Heidelberg, konzentriert sich in seiner Arbeit auf die Beratung und Schulung zu inklusiven und barrierearmen Bildungsangeboten sowie auf die Entwicklung und Produktion von interaktiven Lernmedien. So haben die beiden Gründer beispielsweise eine Lernumgebung für Menschen mit geistiger Behinderung geschaffen, die die Heidelberger Stadtführungen in Leichter Sprache ermöglichen. Mithilfe des von Erdmännchen & Bär entwickelten „Computer Based Training“ können sie selbstständig und spielerisch neue Inhalte erfassen und regelmäßigen wiederholen.

EDUBUDDY NETZWERK

Gründung kann neben dem Aufbau eines Unternehmens auch andere Formen annehmen. Die gemeinschaftliche Lösung gesellschaftlicher Probleme benötigt besondere Strukturen, wie z. B. Vereine oder Initiativen. Beim digitalen Veranstaltungsformat „EduThon“ des Transferzentrums entstand das „EduBuddy Netzwerk“, das als studentische Initiative vom Studierendenparlament der Hochschule weiterentwickelt wird. Es richtete sich bisher an Schüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf während der Covid-19-Pandemie. Das EduBuddy Netzwerk will eine individuelle, digitale Betreuung sowie eine analoge Gruppenbetreuung in Schulen realisieren. Die EduBuddies können dabei helfen, Schüler:innen Aufgaben und Lerninhalte zu vermitteln und sie organisatorisch und technisch zu unterstützen. Sie sind extra-familiäre Ansprechpartner:innen und geben der Bezugsperson das Gefühl: „Ich bin beim Lernen nicht allein!“

www.transfertogether.de/eduthon
www.ph-heidelberg.de/transferzentrum



JULIKA RITTER ist Geschäftsführerin des Transferzentrums der Hochschule.
 CARSTEN HUBER ist Gründungsberater an der Hochschule und Teil des Teams des Transferzentrums.

Drei Fragen an ...

... Petra Schaller, Mitarbeiterin im Bereich Sonderpädagogik des Zentrums für schulpraktische Studien



1.

Bei der Beratung der Studierenden hinsichtlich ihrer Praktika spielt die Auswahl der Kooperationsschulen eine wichtige Rolle. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Schulen ganz konkret?

Der Kontakt zur Schulleitung und den speziell geschulten Ausbildungslehrer:innen vor Ort ist eng - und ein Wechselspiel: Das Zentrum für schulpraktische Studien (ZfS) teilt den Schulen und Sonderpädagogischen Beratungszentren Studierende für die unterschiedlichen Praktikumsarten zu, und die Einrichtungen stellen entsprechend ausreichende und passende Plätze zur Verfügung. Fächer wie Technik oder Musik benötigen an den Schulen bestimmte Voraussetzungen, das muss ebenso im Vorfeld geklärt werden. Das Wechselspiel ist auch mit den Dozierenden bedeutsam, denn sie berichten manchmal von besonders gut zum Profil der Hochschule passenden Schulen oder Lehrkräften, die dann gezielt angefragt werden. Manchmal sind zudem spezielle Fälle zu klären: Absolviert eine Studierende mit Kind etwa das Integrierte Semesterpraktikum über zwei Semester, muss sichergestellt werden, dass die Studentin über den gesamten Zeitraum die gleiche Lehrkraft zur Betreuung bekommt.

Wie ist die Resonanz der Studierenden auf die Praktikumsorganisation?

Sehr gut, und das gilt für alle Praktikumsarten. Immer wieder wird rückgemeldet, wie bereichernd es ist, nicht nur ein paar Stunden am Unterricht teilzunehmen und mal eine Schulstunde vorzubereiten, sondern - wie insbesondere im Integrierten Semesterpraktikum - den gesamten Schulalltag mitzuerleben. Da ist man den ganzen Tag an der Schule, besucht Konferenzen gleichermaßen wie Schulfeste, und lernt so sehr viel über die verschiedenen Facetten des Berufs, wie immer wieder betont wird. Beliebt ist auch das Professionalisierungspraktikum, das Wege in außerschulische Berufsfelder eröffnet und in diesem Sinne zunehmend genutzt wird.

3.

Sie sind schon eine ganze Weile im Zentrum für schulpraktische Studien mit dabei, das bis vor Kurzem noch unter dem Namen „Praktikumsamt“ firmierte. Was fasziniert Sie nach wie vor an Ihrer Tätigkeit?

Meine Arbeit ist bereichernd, weil ich immer wieder herausgefordert bin, Lösungen für neue Fragestellungen, oft sind das besondere Einzelfälle, zu finden. Ein Beispiel: So ist eine Studentin mit Kind aufgrund ihrer Versetzung nach Bayern gezogen. Das vorgesehene Tages- und Blockpraktikum konnte sie nun zwar nicht in Heidelberg, aber stattdessen an einer Schule in Bayern absolvieren. Das ZfS hat dafür eine Kooperation mit der entsprechenden Schule aufgebaut - und zudem konnte für die Hochschulbegleitung des Praktikums dort eine ehemalige Dozentin der Pädagogischen Hochschule gewonnen werden, die bestens vertraut mit den Regelungen in Heidelberg war.

Überhaupt ist der Kontakt zu so vielen Menschen und Kolleg:innen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen toll, seien es Studierende, Dozierende, Schulämter, 2. Phase, Lehrkräfte und natürlich nicht zuletzt das Team im ZfS. Manchmal muss ich schmunzeln, wenn ich zum Beispiel mit einer Lehrkraft oder einer Schulleitung Kontakt aufnehme und sich im Gespräch herausstellt, dass der- oder diejenige Absolvent bzw. Absolventin der Pädagogischen Hochschule ist und das ZfS-Team persönlich kennt. Da schließt sich der Kreis, das sind langjährig gewachsene Verbindungen, die dichte und effektive Netzwerke nach sich ziehen. Ein schönes Gefühl.

Die Fragen stellte Birgitta Hohenester.

Richtungsweisend

Zukunftsfähige Gestaltung der Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden an Hochschule, Schulen und anderen Praxisstellen

TEXT VERA HEYL

Der Senat der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat im Dezember 2020 der Umbenennung des bisherigen Praktikumsamts in „Zentrum für schulpraktische Studien“ (ZfS) zugestimmt. Die Umbenennung trägt der Tatsache Rechnung, dass die Aufgaben der mit der schulpraktischen Ausbildung betrauten Abteilung über Verwaltungs- und Serviceaufgaben, wie sie von einem Amt geleistet werden, deutlich hinausgehen. Das ZfS gestaltet

RAHMENBEDINGUNGEN SCHAFFEN

Gesellschaft und Bildungssystem stehen vor großen Aufgaben – wie etwa Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Umgang mit Heterogenität. Um auf diese Herausforderungen angemessen reagieren zu können, benötigen angehende pädagogische Führungs- und Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen, die sie im Zusammenspiel von Theorie und Praxis entwickeln. Als Studierende einer bildungswissenschaftlichen Hochschule, die zu gesellschaftlich relevanten Fragen forscht, bringen sie in der praktischen Ausbildung ihr Wissen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ein und verknüpfen es mit den konkreten Anforderungen des Praxisalltags. Damit dies gelingen kann, sind Rahmenbedingungen erforderlich, die die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden an Hochschule, Schulen und anderen Einrichtungen zukunftsorientiert unterstützen.

ZUKUNFTSTAUGLICH: DAS E-PORTFOLIO

Das ZfS gestaltet diese Rahmenbedingungen richtungsweisend. Im Fokus steht die fortwährende Weiterentwicklung der Formen der Praktikumsbegleitung, die auf eine hochschulweite intensive Vernetzung von Kompetenzen im Aufgabenfeld der schulpraktischen Studien zielt. Richtungsweisend ist dabei beispielsweise das elektronische Portfolio (E-Portfolio), das von 2017 bis 2019 im Orientierungspraktikum (OSP), einem Bestandteil der lehr-

amtsbezogenen Bachelorstudiengänge, erprobt wurde. Dabei hat sich gezeigt, dass E-Portfolioarbeit eine Chance darstellt, Praxisphasen über klassische präsenzbasierende Lehr-Lern-Formate hinaus reflexiv, kooperativ-dialogisch, räumlich und zeitlich flexibel zu begleiten. Auf Basis der guten Erfahrungen im OSP soll die E-Portfolioarbeit nun auf alle Schulpraxisphasen ausgeweitet werden.

DIGITALES (PEER-)FEEDBACK

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Möglichkeit des digitalen (Peer-)Feedbacks, die das E-Portfolio bietet. In Zeiten zunehmender Digitalisierung und der damit eingehenden veränderten Kommunikationsszenarien stellt sich die Begleitung studentischer Lernprozesse als herausfordernd dar. So wurden in einer Umfrage der Hochschule unter Studierenden (N=1172) zur Corona-bedingten digitalen Lehre im Sommersemester 2020 vor allem der fehlende Austausch mit Kommiliton:innen und Lehrenden, unzureichendes Feedback sowie Überforderung durch erhöhte Eigenverantwortung im Zusammenhang mit Problemen bei der digitalen Kompetenzvermittlung genannt.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen aus den Schulpraktika mit dem E-Portfolio und dem digitalen (Peer-)Feedback lassen sich auf Praktika in anderen Studiengängen und allgemein in die Hochschullehre übertragen. Ausgehend von den schulpraktischen Studien als einem Kernbereich der Hochschullehre und Schnittstelle verschiedener Akteur:innen (Studierende, Hochschullehrende und Ausbildungsberater:innen in den Schulen im In- und Ausland) kann das digitale (Peer-)Feedback somit zum Motor innovativer Hochschuldidaktik werden, der sich günstig auf die Hochschullehre insgesamt auswirkt und die digitale Infrastruktur der Hochschule weiterentwickelt.



DR. VERA HEYL,
Professorin für
Psychologie mit dem
Schwerpunkt Blindheit
und Sehbehinderung,
ist seit 2016
Prorektorin für
Studium, Lehre und
Weiterbildung.

Bei Textdat ist nicht nur ein gutes
Klima inklusiv – bei uns
drucken Sie mit einem guten Gefühl!



EinDRUCKsvoll sozial
Wir leben Inklusion!



Textdat-Service gGmbH • Telefon: (06201) 9471-0 • www.textdat.de • info@textdat.de

für dich

› heidelberg
SICHER DAHEM

Immer mit der Familie verbunden – mit dem intelligenten Hausnotrufsystem. Mehr unter swhd.de/sicherdaheim

stadtwerke
heidelberg 
energie



Verband Bildung und Erziehung

Studierendengruppen im VBE

NOTE: SEHR GUT!

Du benötigst Informationen und Materialien für Studienangelegenheiten oder zum Übergang in den Vorbereitungsdienst, dann bist du beim VBE genau richtig.

- Praxishelfer (mit 1,0 bewertete Unterrichtsentwürfe – wichtig für deine Praktika)
- Studienhelfer (ideale Hilfen für die Einführung ins Studium, in das wissenschaftliche Arbeiten, in die Didaktik des Unterrichts, in die Vorbereitung auf Prüfungen, ...)
- kostenloser Bezug der Verbandszeitschrift „VBE-Magazin“
- Rabatte auf Versicherungen für Mitglieder über den VBE-Wirtschaftsservice

Eine VBE-Mitgliedschaft ist während des Studiums beitragsfrei und bietet viele Vorteile:

- Einblick in die Arbeit des Verbandes
- Austausch mit anderen Studierendengruppen
- Wertscheck-System (online einlösbar bei über 200 Unternehmen)
- Belohnung für aktive Mitarbeit (zum Beispiel ein Wochenende im Europa-Park)
- Bescheinigung über ehrenamtliche Tätigkeit für die Bewerbung zum Vorbereitungsdienst für zwei Sozialpunkte

**“RAUS AUS DEM
SCHREIBTISCHSTUHL - ER IST ‘NE
FIESE FALLE“**



**BEWEG' DEINEN
BODY!**
bei **PFITZENMEIER**