

Heinrich-Hertz-Schule Hamburg



Anne Helsper

Ankommen – Bausteine und Gelingensbedingungen für die Einarbeitung der neuen Lehrkräfte.

Seite 29

Universitätsschule Köln



Matthias Martens



Andreas Niessen

Innovative Lehrer*innenbildung im Zusammenwirken von Universität und Schule.

Seite 31



Marion Hensel



Hildegard
Horstkemper-
Schürmann

Bildungsinitiative Related



Tobias Nolte



Ursula Reinartz

Tobias Nolte setzt sich für Bildungsgerechtigkeit ein, mit besonderem Blick auf Schülerinnen und Schüler an Brennpunktschulen.

Seite 34

Praxisbericht einer Referendarin



Peter Ehrlich



Christa Lohmann

Laura Hentschke beleuchtet, wie gut die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung auf die Inklusion an einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt vorbereitet.

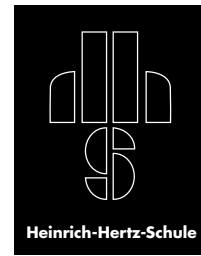
Seite 38



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „Fokus Praxis“

Onboarding

ein Konzept der Heinrich-Hertz-Schule für ein gelingendes Ankommen



Anne Helsper

Vielleicht hätte es der Film „Das Lehrerzimmer“ nie zu einer Oskars-Nominierung geschafft, hätte es eine gute „Ankommenskultur“ an eben jener Schule gegeben. Und vielleicht ist es nicht unbedingt ein Zufall, dass Eva Löbau (hier die Schulsekretärin) in einem Film von Maren Ade „Der Wald vor lauter Bäumen“ in der Rolle einer jungen Lehrerin daran scheitert, dass sie zu keinem Zeitpunkt mit der neuen Schule, deren besonderen Strukturen und den Kolleg*innen vertraut gemacht wird. Wir verdanken diesem Umstand, besser gesagt Missstand, zwei sehenswerte Filme – aber: Im echten Leben wünschen wir es uns natürlich anders.

Ich möchte im Folgenden das Konzept des „Onboarding“ an der Heinrich-Hertz-Schule vorstellen. In einem ersten Schritt stelle ich die einzelnen Phasen und Bausteine des Onboarding vor, um danach auf die spezifischen Bedarfe der „Neustarter*innen“ bzw. „Ankommer*innen“ einzugehen.

Vor dem ersten Schultag (erste Phase des Onboarding)

Die Einstellung an einer Schule in Hamburg folgt im Rahmen der selbstverantworteten Schule in zwischen den Gepflogenheiten der „freien Marktwirtschaft“: Ein Unternehmen/eine Schule

sucht neue Mitarbeiter*innen, eine Lehrkraft sucht eine (neue) Stelle. Der allererste Schritt ist die Auswahl der Bewerber*innen durch die Schulleitung. Jede*r Bewerber*in erhält die Möglichkeit, in Form von Hospitationen – möglichst in den von ihr/ihm unterrichteten Fächern – die Schule in all ihren Facetten kennenzulernen und einen Eindruck von der Unterrichtskultur und der Schülerschaft zu bekommen. Diese Hospitation ist der allererste „Baustein“ des Onboarding-Prozesses vor dem „ersten Schultag“.

Für beide Seiten ist wichtig, möglichst frühzeitig den Unterrichtseinsatz zu klären und die neue Lehrkraft einem Jahrgangsteam zuzuordnen, denn die Teilnahme an einem Teamtag noch vor Schuljahresbeginn schafft Transparenz und Vertrauen in die neue, ungewohnte Situation.

Zudem erhalten die neuen Lehrkräfte frühzeitig Zugang zur schuleigenen Kommunikationsplattform „HHS-Kollegium“. Dort haben sie im Vorfeld die Möglichkeit, sich mit den vielfältig dokumentierten Vorhaben und Materialien vertraut machen zu können.

Jede neu eingestellte Lehrkraft bekommt darüber hinaus jeweils eine/n zum unterrichteten Fach passende Patin/Paten, die/der, falls organisatorisch möglich, auch im zugeteilten Team unterrichtet.

Ein Treffen aller neuen Kolleg*innen mit der Schulleitung und mir als Mentorin schließt diese erste Phase des Onboarding ab. In der Runde der Neuen können Fragen geklärt und Anliegen formuliert werden. Jede*r erhält zusätzlich eine Mappe mit relevanten Informationen, die den Alltag erleichtern sollen. Und dann

Stimmen:

„Die enge Anbindung an ein Jahrgangsteam ist außerordentlich unterstützend.“

folgt der Höhepunkt des Jahres: Es wird gefeiert! Das Sommerfest am Ende des Schuljahres dient auch dazu, die „Neuen“ für alle sichtbar vorzustellen und zu begrüßen.

Nach dem ersten Schultag (zweite Phase des Onboarding)

Ein elementarer Bestandteil dieser zweiten Phase sind die „**Starterbausteine**“!

Wichtigste Funktion dieser Bausteine ist die Thematisierung und Einführung besonderer Schwerpunkte (siehe Übersicht). Zudem bieten die Bausteine immer wieder die Möglichkeit, sich als Gruppe zu treffen und dies als unterstützend und stärkend wahrzunehmen.

Sollten die Lehrkräfte zu diesen Zeiten Unterricht haben, werden sie von der Schulleitung freigestellt. Zudem werden die Bausteine als schulinterne Fortbildung angerechnet.

Starterbausteine an der Heinrich-Hertz-Schule, Hamburg

Stimmen:

Maria M. (Sonderpädagogin)
„Ich habe die Starterbausteine als sehr sinnvoll wahrgenommen. Zum einen natürlich, um sich mit den verschiedenen Themenbereichen der HHS vertraut zu machen und auseinanderzusetzen, und zum anderen, um mit den Kolleginnen und Kollegen in einen regelmäßigen Austausch zu gehen, die im selben Boot sitzen wie man selbst.“

Das Konzept der „**Starterbausteine**“ besteht seit dem Schuljahr 2017/2018. Die einzelnen Bausteine sind in Form von Feedbackrunden im Laufe der Jahre den Bedürfnissen entsprechend angepasst bzw. erweitert worden, um den sich ständig verändernden Voraussetzungen gerecht zu werden. So wird z.B. zum Ende des laufenden Schuljahres ein weiterer Baustein hinzukommen: „*Meine Aufgaben als Klassenlehrkraft mit besonderem Blick auf die Zeugniserstellung*“.

Stimmen:

Wiebke P. (mit langjähriger Berufserfahrung, neu an der HHS)
„Man ist sofort gut informiert und findet sich zurecht.“

Ungefähr zwei Monate nach Beginn des Schul(halb)jahres besucht die Schulleiterin, Frau Hilbig-Rehder, die Kolleg*innen im Unterricht. *„Diese Hospitation dient dazu, einen Eindruck von der Lehrkraft und ihrem Umgang mit Schüler*innen zu gewinnen und die ersten Wochen zu reflektieren,“* so Frau Hilbig-Rehder. Im sich daran anschließenden Gespräch können ggf. Bedarfe identifiziert werden, denen mit einer gezielten Unterstützung begegnet werden kann, so z.B. individuelle Fortbildungen zur

| | |
|---------------------------------|---|
| Mittwoch, 07.02.24, 14 Uhr | Starter-Baustein 1 „Notengebung, Übergänge, Prognosen, Abschlüsse“ |
| Montag, 26.02.24 14 Uhr | Starter-Baustein 2 „Arbeiten mit digitalen Medien an der HHS“ |
| Montag, 26.02.24 15 Uhr | Starter-Baustein Extra „Arbeiten in der Oberstufe“ (für KuK mit Sek II-Fakultas) |
| Mittwoch, 10.04.24 14 Uhr | Starter-Baustein 3 „Schuljahresorganisation und Lehrerarbeitszeit“ anschl. Führung durch die Bibliothek |
| findet im 1. Hj. 24/25 statt | Starter-Baustein 4 „Inklusiv unterrichten an der HHS“ |
| Mittwoch, 15.05.24 14 Uhr | Starter-Baustein 5 „Dienstweisung/Schulrecht; Schulentwicklung und Gremien“ |
| Dienstag, 25.06.24 14 Uhr | Feedbackrunde zum Start an der HHS bei Kaffee und Kuchen |

Klassenführung oder auch zum Umgang mit Eltern etc. Nicht immer läuft alles reibungslos, so dass es unter Umständen zu einem „**Notfallbaustein**“ kommen kann. Hier ist es uns besonders wichtig, sensibel und unterstützend vorzugehen. Denn es bedeutet, Schwierigkeiten zu identifizieren und die Lehrkraft in ihren Bedarfen zu stärken, nicht aber ihre Unterrichtskompetenz in Frage zu stellen. Eine Unterstützung kann darin bestehen, dass für einen festgelegten Zeitraum eine/n erfahrene/n Kollegin/Kollege an die Seite gestellt wird, die/der den Unterricht begleitet.

Der Onboarding-Prozess umfasst in der Regel ein Schuljahr. Auch für diejenigen, die zum zweiten Halbjahr starten, gelten diese Zeitfenster, sodass alle die Gele-

genheit haben, an allen Bausteinen teilzunehmen.

Auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen

Die „Neuen“ sind keine homogene Gruppe, sie setzen sich i.d.R. aus Lehrkräften, die den Vorbereitungsdienst frisch absolviert haben, Lehrkräften, die

Stimmen:

Thore F. (nach dem Referendariat an der HHS, nun fest angestellt): „Der Starter-Baustein ‚Extra‘ zur Oberstufe war besonders hilfreich, da ich während des Referendariats damit keine Berührungspunkte hatte.“

innerhalb Hamburgs die Schule wechseln, und Lehrkräften, die aus anderen Bundesländern an die HHS kommen, zusammen.

Daraus resultierend haben sowohl die Starterbausteine als auch die sofortige Anbindung an ein Jahrgangsteam einen hohen Stellenwert für diejenigen, die nicht aus dem hamburgischen Schuldienst kommen, um sich schnell mit den neuen Herausforderungen vertraut machen zu können.

Meine Aufgabe als Mentorin besteht darin, dass ich mit den neuen Kolleg*innen in kontinuierlichem Kontakt stehe. Zu jedem neuen Halbjahr richte ich eine Gruppe auf unserer schuleigenen Kommunikationsplattform ein. Diese kann dazu genutzt werden, sich sowohl mit Fragen an die ganze Gruppe zu richten, als auch direkt an mich. Und, wenn möglich und sinnvoll,

Schulansicht

Foto: Heinrich Hertz-Schule-Hamburg



nehme ich an den Starterbausteinen teil. Dies bietet vor allem die Möglichkeit nach diesen „offiziellen“ Bausteinen weitere Anliegen auf möglichst kurzem Wege besprechen zu können, immer auch vertraulich. Ein gelungener Onboardingprozess zahlt sich in jeder Hinsicht aus. Je intensiver und differenzierter von Beginn an die Begleitung der „Neuen“ stattfindet, desto eher gelingt es, sich „zu Hause“ zu fühlen und sich als Teil eines Ganzen – und zwar von Anfang an – zu begreifen.

Stimmen:

Wiebke P.: „Durch die Mentorin und deren Begleitung zu Beginn bekommt alles auch eine persönliche Note. Dies ist gerade an so einer großen Schule wichtig.“

Negin R.: „Alles in allem habe ich mich sehr gut betreut gefühlt, auch wenn es am Anfang natürlich eine Menge an Input war.“



Inklusive Universitätsschule Köln

eine Schule für die Lehrer:innenbildung

**Matthias Martens
Andreas Niessen
Marion Hensel
Hildegard Horstkemper-
Schürmann**

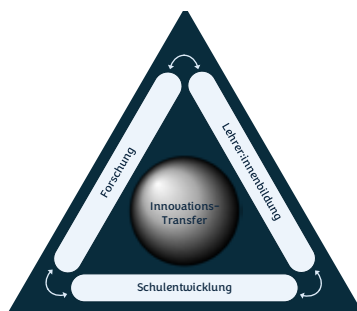
Lehramtsstudierende der Universität zu Köln hatten maßgeblichen Anteil an der Gründung der Inklusiven Universitätsschule (IUS). Während der Proteste gegen die Einführung von Studiengebühren 2008 forderten sie neue Wege in der Lehrer:innenbildung nach dem Vorbild finnischer Teacher-Training-Schools. Der Beitrag stellt die IUS als professionellen Erfahrungsraum vor und skizziert die Zusammenarbeit in der Ausbildungsregion Köln.

Die Inklusive Universitätsschule als Praxisschule

Die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) besteht aus zwei eigenständigen Schulen im Sinne des Schulgesetzes NRW und in Trägerschaft der Stadt Köln: Die zweizügige Helios Primarstufe wurde 2015 gegründet, die Gründung der Helios Sekundarstufe folgte 2018 als vierzügige Gesamtschule. Am Entstehungsprozess waren von Anfang an Studierende, Dozierende und Wissenschaftler:innen

der Universität zu Köln, Personen aus der Schulpraxis sowie aus der Kölner Stadtgesellschaft beteiligt. Von Beginn an war auch die Zusammenarbeit mit einem Jugendhilfeträger (Perspektive Bildung e.V.) fester Bestandteil der Kooperation, um pädagogischen Herausforderungen in Bezug auf Ganztagschulentwicklung und Inklusionsbegleitung interprofessionell begegnen zu können. Ein wesentliches Anliegen war es, eine Schule zu schaffen, die inklusive Bildung für alle ermöglicht und als innovativer Ort der Lehrer:innenbildung in allen Phasen neue Wege einer zeitgemäßen Professionalisierung eröffnet sowie neue, sinnstiftende Formen der Theorie-Praxis-Verknüpfung anbietet. Die IUS soll Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge und Fächer die Gelegenheit geben, Haltungen und Kompetenzen für ein erfolgreiches Arbeiten an inklusiven Schulen zu erwerben (Reich et al. 2015; Hensel et al. 2020).

Im Mai 2022 unterzeichneten die Universität zu Köln, die Stadt Köln und die Bezirksregierung Köln einen Kooperationsvertrag zur Gründung und gemeinsamen Unterhaltung der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS). Darin wurden Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung, Forschung und Innovationstransfer als vier zentrale Handlungsfelder der Kooperation definiert. Dass die Lehrer:innenbildung einen hohen Stellenwert für die Kooperation hat, ist unter den deutschen Universitätsschulen einmalig. Die IUS übernimmt in hohem Maße Verantwortung für die praktische Ausbildung künftiger Lehrer:innen in den Bildungswissenschaften, der Sonderpädagogik und in den Fachdidakti-



ken und stellt für zukünftig bis zu 60 Praxissemesterstudierende pro Semester innovative inklusive und interprofessionelle Lerngelegenheiten zur Verfügung, die gemeinsam mit der Universität und den Zentren für schulpraktische Studien gestaltet werden. Darüber hinaus ist die IUS auch in den anderen universitären Praxisphasen aktiv und bietet im Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie im Berufsfeldpraktikum spezifisch konzipierte Ausbildungskonzepte an. In allen lehrerbildenden Fakultäten haben sich Kooperationen zwischen universitären Lehrveranstaltungen und den beiden Heliosschulen etabliert, in denen die Studierenden Gelegenheit zur Hospitation, Beobachtung, Forschung, Reflexion und zur fachdidaktischen Entwicklung und Erprobung erhalten, die durch die Dozierenden und die Mitstudierenden begleitet werden. Schließlich sind die Heliosschulen ein inzwischen wichtiges Feld für studentisches Forschen im Rahmen der Abschlussarbeiten – seit 2021 wurden über 40 Bachelor- und Masterarbeiten in Kooperation mit der IUS verfasst.

Die Inklusive Universitätsschule als professioneller Erfahrungsraum

Damit die IUS ein besonderer professioneller Erfahrungsraum für die universitären Praxisphasen sein kann, ist die Bereitschaft der Schulgemeinschaft zur kontinuierlichen Schulentwicklung eine zentrale Voraussetzung.

Schulentwicklung und Lehrer:innenbildung werden durch Wissenschaftler:innen der Universität zu Köln und anderer Einrichtungen forschend und durch Entwicklungsimpulse begleitet. Über den Innovationstransfer sollen die in den Handlungsfeldern Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung und Forschung entwickelten und erprobten Konzepte sowie wissenschaftlich begleitete Ergebnisse verbreitet werden. Die Anbindung an den Schulträger und die Schulaufsicht sowie die Einbindung in Entwicklungslinien der Ausbildungsregion Köln ermöglichen eine höhere Breitenwirksamkeit. Inhaltlich sind für den professionellen Erfahrungsraum IUS, in den die Studierenden während der Praxisphasen eintreten, folgende Aspekte prägend: Die IUS versteht sich als Schule von Jahrgang 1 bis 13 und hat eine hohe Sensibilität für die Gestaltung kontinuierlicher Bildungsverläufe und die Reduzierung von Bildungsungerechtigkeiten entwickelt. Sie ist eine profilierte Team- und Beziehungsschule, in der die interprofessionelle Zusammenarbeit und die Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen auf Augenhöhe erfolgen. Barrierefreiheit, Partizipation und Demokratie, Digitalisierung, offene Lernformate sowie selbstgesteuertes, projektorientiertes und interdisziplinäres Lernen sind wesentliche Gestaltungselemente einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen Pädagogik an der IUS, die von den Lehramtsstudierenden adaptiert und mitgestaltet werden soll. Die Lernkultur an der Heliosschule knüpft an den konstruktivistischen Lernbegriff (Reich 2012) an. Ausgangspunkt für die Gestaltung des Lernens in den Formaten und Fächern sind

neben den Vorgaben der Stundentafeln und Kernlehrpläne des Landes NRW auch die „Sustainable Development Goals“ der Vereinten Nationen bzw. die Grundsätze der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie in der entsprechenden Leitlinie des Landes NRW formuliert sind. Die Fächer der Stundentafeln für die jeweiligen Schulstufen und Jahrgänge werden zu größeren Einheiten – so genannten Lernformaten – zusammengefasst. In der Primarstufe orientiert sich das fachliche Lernen der Schüler*innen nach so genannten Themenklammern, die für eine bestimmte Lernepoche festgelegt werden. Für die konkrete Gestaltung des Lernens sind vor allem die Voraussetzungen, Bedarfe und Potentiale der Kinder und Jugendlichen ausschlaggebend. Im Sinne einer partizipativen Bildung ist die Mitbestimmung der Schüler*innen bei der Auswahl der Lerninhalte, Lernmethoden, Lernorte, Lernprodukte etc. von besonderer Bedeutung.

Die große Zahl der Studierenden an der IUS wird als Selbstverpflichtung und gleichzeitig als Ressource für schulische Bildung verstanden: alle Professionellen an der IUS (dies umfasst ausdrücklich auch alle pädagogischen Fachkräfte im Ganztags und in der Inklusion) übernehmen gemeinsam Verantwortung für die Ausbildung neuer Lehrerinnen und Lehrer und ermöglichen ihnen lern- und selbstwirksame Erfahrungen innerhalb interprofessioneller Teams; gleichzeitig ermöglichen die Studierenden es auch, ein hohes Maß an Verlässlichkeit bei der individuellen Förderung und Lernbegleitung aller Schü-



Die Abbildungen wurden uns durch Andreas Niessen zur Verfügung gestellt.

ler:innen zu gewährleisten und damit einen zentralen Aspekt des pädagogischen Konzepts der IUS umzusetzen.

Das IUS-Praxissemester: Ein besonderes Ausbildungskonzept

Die IUS als Praxisschule im skizzierten Sinne wird nach und nach Realität – komplexe, aber sehr produktive Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse zwischen den für die Lehrer:innenbildung in der Ausbildungsregion Köln zuständigen Einrichtungen liegen hinter uns und sind teilweise noch in vollem Gange. Aktuell liegt der Fokus auf dem Praxissemester und den organisatorischen und inhaltlichen Herausforderungen, bis zu 60 Studierende pro Semester an die IUS zu bringen. Im Sommersemester 2024 haben wir eine Pilotierungsphase begonnen, in der wir die Bedingungen einer Ausbildung unter voller Auslastung simulieren und evaluieren wollen: Insgesamt werden ab August 2024 36 Studierende gleichzeitig ihr Praxissemester an den beiden Heliosschulen absolvieren. Dazu

haben wir in einer Arbeitsgruppe zunächst Zuteilungsregelungen verabredet, nach denen ca. 21 Studierende in der Breite der Schulfächer und im Rahmen des regulären Zuteilungsverfahrens an die IUS kommen. Für diese Studierenden wird es zwei Onboarding-Veranstaltungen geben, um die IUS in ihrer inhaltlichen und pädagogischen Ausrichtung näher kennenzulernen und um die Abstimmung zwischen den universitären und schulischen Ausbildungszielen abzustimmen.

15 Studierende erhalten die Möglichkeit, in einem interdisziplinären Seminar mit fachlich/fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Perspektiven auf das Praxissemester an der IUS vorbereitet zu werden. Die Schnittstellen zwischen den Lernorten werden durch Mitarbeitende der multiprofessionellen Teams der Schulen, durch Mitarbeitende der Zentren für schulpraktische Lehrer:innenbildung (ZfSL) der Ausbildungsregion Köln, Dozierende und Studierende sowie Mitarbeitende des Zentrums für Lehrer:innenbildung der Universität zu Köln gemeinsam bearbeitet. Die Arbeit in der Pilotierungsphase wird evaluiert und das lernortübergreifende Ausbildungskonzept in den kommenden Jahren bis zum Vollausbau mit 60 Studierenden ausgebaut werden.

Die lernortübergreifende Zusammenarbeit soll zeitgemäße und zukunftsfähige Bedingungen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden schaffen. Die Rückmeldung der über 120 Studierenden, die seit 2017 die IUS als Praxissemester Schule durchlaufen haben, geben Anlass zu der Hoffnung, dass sich diese

Ziele erreichen lassen. Gleichzeitig zeigt sich im Prozess, dass die Zusammenarbeit positive Effekte auf die Lernorte selbst hat: Es findet ein gemeinsames Nachdenken über Ausbildungsziele und -wege statt, die professionellen Lernorte werden stärker im

Zusammenhang gedacht und Ausbildungskonzepte und Qualitätserwartungen aufeinander abgestimmt. Das Praxissemester an der IUS wird zu einem lernortübergreifenden Erprobungs- und Reflexionsraum.

Literatur

Hensel, M., Niessen, A., Reuther, E., Rosen, L., Sehnbruch, L., Sengüler, B., Weber, B. & Werker, B. (2020). Die „Heliusschulen – Inklusive Universitätschulen der Stadt Köln“. Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven. WE_OS-Jahrbuch 3, S. 37-47.

Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.) (2015). Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz.

Related

eine Bildungsinitiative gegen Bildungsungerechtigkeit, gegründet von Tobias Nolte

Durch die Veröffentlichung in verschiedenen Medien ist die Redaktion auf diese Initiative aufmerksam geworden. Der Ansatz aus der Praxis kommend mit dem Fokus auf der Lehrerrolle interessiert uns und passt zu unserem Magazin-thema.

Ursula Reinartz

führte das Interview.

Herr Nolte, Sie haben zehn Jahre als Lehrer im Campus Rütli in Berlin Neukölln gearbeitet. Wie hat Sie Ihre Ausbildung darauf vorbereitet?

Mein Bildungsweg war, bis ich nach Neukölln kam, vollkommen vom Gymnasium geprägt. Ich bin selber auf ein Gymnasium gegangen, habe Lehramt für Gymnasium studiert und habe mein Referendariat an einem Gymnasium absolviert.

In Neukölln habe ich mich auf einmal in einer Schulwirklichkeit wiedergefunden, die mit meiner Ausbildung überhaupt nichts zu tun hatte. Im Rückblick habe ich hier gewissermaßen mein zweites Referendariat durchlaufen, weil ich den Beruf an diesem Ort noch einmal ganz neu interpretieren und umsetzen musste.

Inwiefern mussten Sie ihre Vorstellungen ändern, als Sie nach Neukölln kamen?

Mein Bild von Lehrkräften war zuvor immer darauf ausgerichtet, Fachlehrkraft zu sein. Ich selber habe Deutsch und Politik studiert und in meiner eigenen Schulbiografie war es so, dass wir Lehrkräfte hatten, die in den Raum gekommen sind, um in ihrem Fach zu unterrichten. Diese Fokussierung hat sich in Neukölln quasi auf den Kopf

gestellt, weil hier auf einmal andere Dinge viel wichtiger waren.

Vorher stand die Fachorientierung im Vordergrund und vielleicht gab es dann auch noch ein bisschen Pädagogik. Am Standort Nord-Neukölln war es auf einmal umgekehrt: Ganz hohe Anteile dieses Jobs machten pädagogisches Arbeiten notwendig und damit einhergehend Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Es ging darum, erst einmal eine Ebene aufzubauen und zu erreichen, dass man sich vertraut, dass man in einem guten Verhältnis zueinander steht, um dann fachlich arbeiten zu können. Das hat mein Rollenbild von dem, was es bedeutet, Lehrer zu sein, deutlich verändert.



**Verortung im „Bildungsgang“:
Wer steht wo bei den
Bildungsprivilegien?**

Fotos: privat

Sie haben später auch eine Bildungsinitiative mitgegründet. Bitte beschreiben Sie uns einmal, was Sie da unter dem Namen Related tun.

Related ist der Name einer Organisation, die im Jahr 2018 entstanden ist. Damals war ich schon fünf Jahre am Campus Rütli und mit zwei Kollegen an der Uni in Oldenburg auf einer Veranstaltung „Schule der Zukunft“ eingeladen. Wir wollten dem negativ besetzten Diskurs um sogenannte Brennpunktschulen unsere eigene Perspektive entgegensetzen und sagen, warum wir gerne an einer solchen Brennpunktschule arbeiten. Über die Jahre haben wir als entscheidenden Schritt gemerkt: Es reicht nicht aus, darüber reden, wie wir uns in unserer

Lehrerrolle verstehen, sondern wir müssen die Kids mit dazu nehmen. Denn häufig beziehen sich die Stereotype über sogenannte Brennpunktschulen stark auf die Schülerinnen und Schüler.

Wir haben angefangen, Schülerinnen und Schüler aus der Schule mit an die Unis zu nehmen und Workshops zu geben, um mit zukünftigen Lehrkräften ins Gespräch zu kommen. Es geht darum, was es bedeutet, an solchen Schulen zu lernen und zu lehren – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und aus Sicht von uns Lehrkräften. Die Grundidee von Related ist es, der Stigmatisierung von Brennpunktschulen eine andere Perspektive entgegensetzen.

Können Sie ein Beispiel nennen, was da konkret den künftigen Lehrerinnen und Lehrern vermittelt wird?

Am Campus Rütli haben wir es mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die massive Bildungsbenachteiligungen im System Schule erleben und zwar auf ganz vielen unterschiedlichen Ebenen. Was wir an den Unis immer wieder feststellen, ist, dass die zukünftigen Lehrkräfte aber ganz andere Bildungsbiografien haben. Ähnlich wie ich damals kennen sie Gymnasien, sie haben häufig sehr viele Bildungsprivilegien und daher keine richtige Vorstellung davon, was es bedeutet, als Jugendlicher in anderen Sozialräumen aufzuwachsen. Das ist etwas, was wir versuchen aufzubrechen.

Eine Methode, die wir dabei anwenden, ist ein sogenannter „Bildungsprivilegien-Gang“. Dabei stellen wir die Related Students und die Lehramtsstudierenden auf eine Linie und lesen ihnen Aussagen vor, die mit Bildungschancen zusammenhängen. Wenn eine solche Aussage in Bezug auf ein bestimmtes Bildungsprivileg auf jemanden zutrifft, macht man einen Schritt nach vorne. Wenn dies nicht der Fall ist, bleibt man stehen. In dieser Übung zeichnet sich immer wieder ab, wie groß die Kluft zwischen denjenigen ist, die in solchen Sozialräumen wie in Neukölln als Lehrkräfte arbeiten, und denjenigen, die dort als Schülerinnen und Schüler in die Schule gehen. Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass die Bilder von Schule und wie Schule zu sein hat, sehr unterschiedlich sind, je nachdem, wie und wo man aufgewachsen ist.

Was sind denn diese Einflussfaktoren, die ihre Bildungschancen mindern?

Aus der Vielzahl der Faktoren kann ich hier nur einige Beispiele geben. Es macht etwa einen riesengroßen Unterschied, ob ich in einer Familie aufwachse, in der es selbstverständlich ist, dass mir vorgelesen wird, in der politische Gespräche zum Alltag dazugehören und in der ich immer wieder ganz viele Bildungsanreize bekomme. Wenn ich so aufwachse, habe ich im Schulsystem immense Vorteile.

Es macht einen riesengroßen Unterschied, ob ich zu Hause einen Arbeitsplatz vorfinde, an dem ich mich in Ruhe auf Klassenarbeiten oder Abschlussprüfungen vorbereiten kann, ob ich digitale Endgeräte zu Hause

habe, mit denen ich arbeiten kann – oder ob all dies nicht der Fall ist.

Die Frage, ob mir wichtige Informationen in meiner Muttersprache zur Verfügung gestellt werden, gehört dazu. Können dadurch auch die Eltern mit in Bildungsprozesse einbezogen werden – oder nicht? Erlebe ich im System Schule Rassismus und Klassismus? Es gibt viele Studien dazu, wieviel schwieriger Bildungswege für Kinder und Jugendliche sind, die aus armen Haushalten kommen, aber auch für Kinder und Jugendliche, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind.

All diese Faktoren erschweren Bildungsbiografien ganz enorm. All das findet aber leider in der Art, wie wir Kinder und Jugendliche am Ende ihrer Schullaufbahn bewerten, überhaupt keine Berücksichtigung. Und darin besteht im Kern die Ungerechtigkeit im System. Es wird immer erzählt, dass es am Ende um Leistung gehen würde. Ich glaube, wir machen uns häufig viel zu wenig bewusst, wieviel Leistung diese Schülerinnen und Schüler eigentlich schon erbringen, die aber nicht gesehen wird.

Was braucht das System Schule, um hier benachteiligten Schülerinnen und Schülern bessere Chancen zu geben?

Erst einmal müsste es darum gehen, uns diese Situation bewusst zu machen. Damit ist systemisch noch nichts geändert, aber ich glaube, es fehlt vielfach das Bewusstsein darüber, wie unterschiedlich die Startchancen von Kindern und Jugendlichen sind.

In jeder Sonntagsrede, in jeder Partei gibt es den Slogan, dass Bildungschancen unabhängig von der familiären Herkunft sein sollten. So halten wir den Mythos aufrecht, dass Lebenschancen in unserer Gesellschaft nach einem fairen Prinzip verteilt werden. Wenn wir ihnen aber tatsächlich faire Chancen geben wollen, dann müssen diese benachteiligten Kids im System Schule massiv bevorteilt werden, damit sie all das, was ihnen außerhalb von Schule an Unterstützung fehlt, in der Schule nachholen können. Das heißt zum Beispiel, gezielte Fördermaßnahmen in die Schulen hineinzuholen. Hausaufgaben machen dann im Umkehrschluss keinen Sinn mehr.

Es geht darum, dieses System viel stärker auf diese Kinder und Jugendliche auszurichten und sie stärker in den Blick zu nehmen.

Welche weiteren Maßnahmen könnten Schülerinnen und Schüler noch voranbringen?

Übergeordnet geht es auch um die Frage, wie stark wir als Schulsystem separieren. Stark vereinfacht läuft es doch oft so: Die Kinder, die nicht die gleichen Startchancen haben, stecken wir in die eine Schule, und die anderen, die es besser haben, gehen aufs Gymnasium. Ein separierendes Schulsystem ist den Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht zuträglich. Dies ist natürlich ein ganz großes Problem in Deutschland, aber durch die Fokussierung auf das Gymnasium ist es sehr schwierig, dies aufzubrechen.

Was eine gute Schule an Brennpunktstandorten ausmacht, ist eine Umkehrung: Dass man nicht erwartet, dass Schülerinnen und Schüler sich an die Bedürfnisse der Schule anpassen, sondern dass Schule sich an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpasst. Dass Schule sich so aufstellt, dass sie die lebensweltlichen Fragen und Bedarfe aufgreift, aber vielleicht auch den Verletzungen und den Unsicherheiten und dem Chaos im Aufwachsen dieser Kids Angebote entgegensetzt, die diese Kinder und Jugendlichen auffangen können.

Wie müsste sich denn schon die Ausbildung künftiger Lehrkräfte verändern, um Schule zu einem gerechteren Ort werden zu lassen?

Nun, da wäre es wahrscheinlich sicherlich ganz gut, wenn es mehr Angebote wie „Related“ geben würde.



Freepic.com

Es ist schon in der Ausbildung wichtig, Begegnungen zu schaffen, die die eben beschriebenen Ungerechtigkeiten konkret werden lassen, bei denen die Studierenden sich selber ein Bild machen können und bei denen stereotype Bilder von Schule aufgebrochen werden. Dafür ist es gut, wenn es schon im Studium Praxisanteile in der Schule gibt, wo ich mich als künftige Lehrkraft erproben kann. Außerdem ist es gut, wenn Seminare mit Lehrpersonen aus der Praxis in den Unis stattfinden und diese mit Studierenden über ihr Professionsverständnis sprechen können und darüber, was ihren Job im Alltag tatsächlich ausmacht.

Zum Schluss die entscheidende Frage: Kann es denn überhaupt tatsächliche Bildungsgerechtigkeit geben?

In einer idealen Welt ist das wahrscheinlich möglich. Wenn wir sagen, Bildungschancen sollen unabhängig von der Herkunft sein, dann bedeutet es, dass, wenn du in eine Familie geboren bist, in der Unterstützung nicht stattfindet, wir das in dem System Schule auffangen müssen. Dann muss es möglich sein, dass diese Jugendlichen im System Schule deutlich privilegiert werden gegenüber besser gestellten Jugendlichen.

Ich bin mir nicht sicher, ob wir dazu wirklich bereit sind. Und da wäre es gut, sich ehrlich zu machen und das fehlt mir manchmal in der Debatte.

Herausforderungen und Chancen für inklusive Bildung im Referendariat



Praxisbericht aus einer Frankfurter integrierten Gesamtschule

**Peter Ehrich und
Christa Lohmann**

Im Referendariat stehen angehende Lehrkräfte vor vielfältigen Herausforderungen hinsichtlich ihrer persönlichen Belastung als auch ihrer pädagogischen Ausbildung. Eine Studie aus Hamburg zeigt, dass 70% der Referendar*innen über Belastungen im Vorbereitungsdienst klagen und sich sogar krank fühlen. Diese Belastungen resultieren aus Überstunden, intransparenten Prüfungsverfahren und fehlenden Erholungspausen. Laura Hentschke, eine angehende Lehrerin, berichtet von ihren eigenen Erfahrungen und reflektiert über mögliche Verbesserungen.

Von Anforderungen und Herausforderungen im Referendariat

In Bezug auf die Prüfungen während des Referendariats betont Hentschke die Bedeutung transparenter Anforderungen. Allerdings stellt sie fest, dass jeder Ausbilder unterschiedliche Schwerpunkte und Vorlieben hat, was zu einer Herausforderung bei der Orientierung der Entwicklung der angehenden Lehrkräfte führt. Diese Entwicklung sollte sich jedoch an den

14 Kriterien guten Unterrichts orientieren, die von allen Ausbildern als Grundlage genommen werden. Die Prüfungsformate umfassen Unterrichtsbesuche mit Vorbereitung, Durchführung und Reflexion sowie mündliche Prüfungen mit Fallbeispielen.

Des Weiteren äußert Hentschke Verständnis für die hohe Abbrecherquote auf dem Weg zum Lehrerberuf, da die Ausbildung starken Stress verursacht. Die Ausbildung zielt oft auf den perfekten Unterricht hin, der in der Realität nicht immer umsetzbar ist. Die Diskrepanz zwischen der theoretischen Ausbildung und dem tatsächlichen Unterrichtsalltag stellt für viele angehende Lehrkräfte eine enorme Belastung dar. Laura Hentschke sieht in diesem Zusammenhang das Risiko, dass die Lehrkräfteausbildung dazu führen kann, dass Referendar*innen „'guten' Unterricht inszenieren“, nicht aber lernen, diesen gemessen an den bestehenden Bedingungen und Anforderungen des Berufsalltags authentisch und situativ zu gestalten.

Die Diskussion über die Verkürzung des Referendariats auf 12 Monate stößt bei ihr auf Kritik. Sie fordert eine flexible Festlegung der Ausbildungszeit und

eine stärkere Integration in den Schulalltag. Eine duale Ausbildung zu Beginn des Referendariats könnte die angehenden Lehrkräfte besser auf die Praxis vorbereiten und den Praxischock verhindern. (Lesen Sie dazu den Beitrag von Rainer Dahlhaus ‚Duales Lehramtsstudium, ein win-win-Konzept‘ in diesem Magazin.)

Hentschke unterstützt außerdem die Forderung nach einer intensiveren Vernetzung zwischen der ersten und zweiten Phase des Referendariats sowie einer verstärkten Kooperation zwischen Referendariat und Ausbildungsschule. Sie hebt hervor, dass die Auswahl von Mentorinnen und Mentoren nicht nur von deren fachlicher Qualifikation, sondern auch von ihrer Motivation und Bereitschaft abhängen sollte.

Laura Hentschke betont die Bedeutung einer Ausbildung, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen orientiert, insbesondere im Hinblick auf die Inklusion. Die größte Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, die Vielfalt ihrer Schüler*innen zu erkennen und entsprechende pädagogische Maßnahmen zu ergreifen.



Die Josephine-Baker-Gesamtschule Frankfurt am Main, vom lebhaft genutzten Schulhof aus gesehen.

Foto: Simon Lyding

Inklusion als Ausgangspunkt und Ziel der Lehrkräftebildung

Für Laura Hentschke ist Inklusion mehr als nur ein Schlagwort - es ist eine grundlegende pädagogische Philosophie. Inklusion bedeutet für sie, Schüler*innen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen und Voraussetzungen bestmöglich zu unterstützen und in ein funktionierendes Miteinander zu integrieren, ohne zwischen „normal“ und „unnormal“ zu unterscheiden.

An ihrer Schule wird dieses Verständnis von Inklusion aktiv umgesetzt. Hentschke betont die Bedeutung von Kompetenzorientierung und Kompetenzrastern sowie den gleichmäßigen Einsatz von Förderschullehrkräften im Team, um eine ganzheitliche Unterstützung der Schüler*innen zu gewährleisten. Durch einen regen Austausch zwischen verschiedenen Professionen und Lehrkräften sowie vielfältige Lerngelegenheiten wie Projekte und Werkstätten wird eine inklusive Lernumgebung geschaffen, die individuelle Unterstützung und Förderung ermöglicht.

Die Arbeit an einer inklusiven Schule stellt jedoch hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Neben organisatorischen und kommunikativen Fähigkeiten erfordert sie ein tiefes Ver-

ständnis für die verschiedenen Bedarfe der Schüler*innen sowie die Fähigkeit zur differenzierten Unterrichtsgestaltung. Hentschke betont die Notwendigkeit einer digitalen und materiellen Ausstattung, die den Zugang zu vielfältigem Material und die direkte Materialervielfältigung erleichtert.

In ihrem Referendariat fühlte sich Hentschke durch das Seminar und die Schule gut auf die Arbeit an einer inklusiven Schule vorbereitet. Die regelmäßige Thematisierung von Differenzierung und sprachsensiblen Unterricht im Seminar sowie die praxisnahe Alltagspraxis in der Schule haben ihr wichtige Kompetenzen vermittelt.

Fit für die Inklusion: Forderungen an eine zeitgemäße Lehrkräfteausbildung

Diversitätsbewusstsein, Flexibilität, Kommunikations- und Organisationsgeschick sowie die Fähigkeit, Lernanforderungen und -materialien an die Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler*innen anzupassen, sind neben Fachlichkeit und Methodik zentrale Anforderungen an die Lehrkraft der inklusiven Schule. Die geschilderten Eindrücke betonen die Notwendigkeit einer praxisnahen Ausbildung, die angehende Lehr-

kräfte auf die Herausforderungen im Schulalltag vorbereitet. Dazu gehören neben fundierten theoretischen Kenntnissen auch praktische Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und inklusiven Unterrichtssituationen. Konkret bedeutet dies: Strukturelle Forderungen wie z.B. eine flexiblere Gestaltung des Referendariats, um eine intensivere Einbindung in den Schulbetrieb zu ermöglichen, sowie eine verstärkte Vernetzung zwischen theoretischer Ausbildung und Praxis, um angehende Lehrkräfte besser auf die Anforderungen im Schulalltag vorzubereiten. Darüber hinaus sind inhaltliche Forderungen von Bedeutung, darunter: die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der inklusiven Pädagogik, die Förderung von Haltungsaufbau und Sensibilität für Vielfalt, eine praxisnahe Auseinandersetzung mit konkreten Fallbeispielen und Herausforderungen im Bereich der Inklusion während des Referendariats.

Diese Forderungen zielen darauf ab, angehenden Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um den Anforderungen an eine inklusive Schule gerecht zu werden und eine unterstützende Lernumgebung für alle Schüler*innen zu schaffen.