

Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth, Karsten Mühle und
Luise Schönemann

Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung

1 Zielstellung der Synopse

Ziel der vorliegenden Synopse ist die Selbstverständigung über den gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung sowie die Schaffung einer Grundlage zur Diskussion der Neugestaltung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Die Synopse nutzt Ergebnisse aus Expertenberichten, empirischen Untersuchungen und Dokumentenanalysen zur Qualität der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Als zentrale Prämisse der vorliegenden Synopse wurde eine professionorientierte Lehrerbildung zugrunde gelegt, die Studierende für einen Beruf in der Schul- und Unterrichtspraxis wissenschaftlich qualifiziert. Es soll ausgewertet werden, inwieweit sich innerhalb der Lehrerbildung eine innovative und vielversprechende Dynamik ergibt, die eine Profilierung der Potsdamer Lehrerbildung entlang anerkannter Professionalitätskriterien für Lehre erlaubt.

Die Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Potsdam hat Tradition. Nach den Vorläufen innerhalb der Pädagogischen Hochschule der DDR wird seit 1992 an der Universität nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung gelehrt. Gemäß dieses Konzeptes beinhaltet ein Lehramtsstudium die fachwissenschaftliche Ausbildung in mindestens zwei Fächern sowie den dort verorteten Fachdidaktiken sowie in den Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Sozialwissenschaften). Die Berufsfelderschließung erfolgt studienbegleitend in schulpraktischen Studien. Seit der Entwicklung des Potsdamer Modells zur Lehrerbildung sind 20 Jahre vergangen, in denen die Schul- und Hochschullandschaft viele Veränderungen durchlaufen hat. Der gravierendste Einschnitt erfolgte durch die Bologna-Reform.¹

2 Forschungsdesign

Der Gegenstand „Potsdamer Lehrerbildung“ soll hinsichtlich der verschiedenen Sichtweisen und Bedeutungshorizonte unterschiedlicher Akteure sowie im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Qualitätsentwicklung untersucht werden (*Abbildung 1*, S. 16). Weiterhin werden die Leitfragen zum Forschungsgegenstand „Potsdamer Lehrerbildung“ formuliert. Anschließend wird das analytische Vorgehen spezifiziert. Im letzten Schritt werden die zugrundeliegenden Quellen detaillierter dargelegt.

1 Der Analysezeitraum der vorliegenden Zusammenfassung bezieht sich ausschließlich auf die Post-Bologna-Phase, also auf die Zeit nach der Einführung von Bologna-Elementen in der Potsdamer Hochschule.

2.1 Leitfragen

(1) Welche Zielsetzung verfolgt die Lehrerbildung an der Universität Potsdam?

These(n): Die Bedeutung der Lehrerbildung ist normativ sehr hoch, ein wissenschaftliches Interesse von Seiten der Universität, der Fakultäten und der Fächer ist dagegen begrenzt. Zudem findet an der Universität Potsdam kein öffentlich kritisch-konstruktiver Diskurs zur Lehrerbildung statt.

(2) Welche Ziele und Kooperationsstrukturen der Lehrerbildung sind erkennbar?

These(n): Die institutionelle Verankerung der Lehrerbildung ist gering. Es werden kaum Maßnahmen unternommen und nur unzureichend Mittel zur qualitativen Weiterentwicklung bereitgestellt. Für die Lehrerbildung existiert kein zentraler Ort der sowohl Steuerung und Koordination, als auch massiven und nachhaltigen Einfluss geltend machen kann.

(3) Welche Aufgaben und Funktionen nehmen das Zentrum für Lehrerbildung, die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften innerhalb der Lehrerbildung ein?

These(n): Das Zentrum für Lehrerbildung wird als „Dienstleistungsinstitution“ in unverbindlichem Format wahrgenommen, die Bildungswissenschaften unterbreiten in ihren Lehrveranstaltungen qualitativ und quantitativ zu wenig schulpädagogische und allgemein-didaktische Angebote. Die allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik haben enorme Abstimmungs- und Koordinierungsprobleme.

(4) Welche theoretischen und praktischen Bezüge einer professionsorientierten Lehrerbildung sind innerhalb des Lehramtsstudiums kennzeichnend?

These(n): Zwischen theoretischen und praktischen Anteilen im Lehramtsstudium herrscht ein Missverhältnis, die Studierenden beklagen mangelnde Praxisbezüge und die praktischen Anteile werden nur unzureichend mit dem Studium verknüpft.

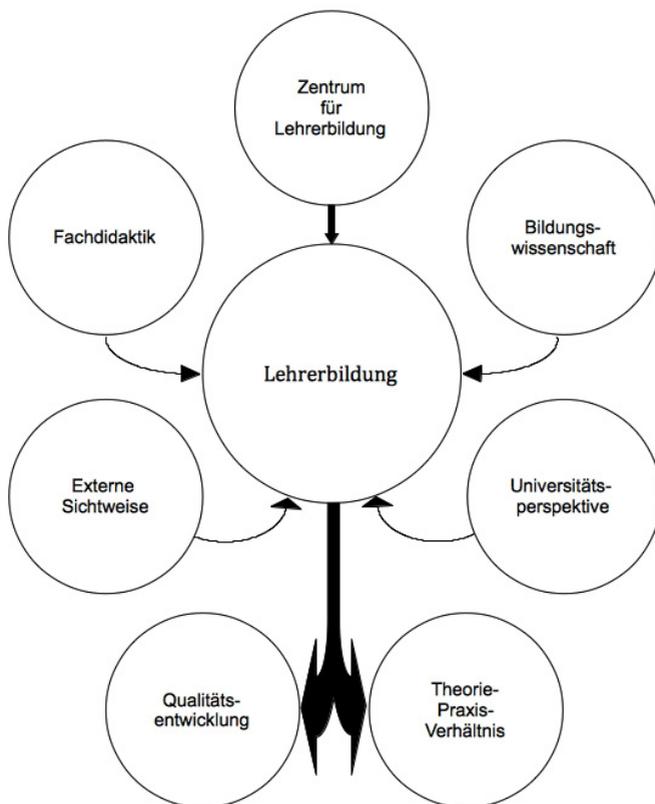


Abbildung 1: Forschungsdesign der Synopse

Die vorliegende Synopse nutzt schriftliche Stellungnahmen auf der Hochschul- und der Fakultätsebene zur Lehrerbildung. Ferner soll untersucht werden, ob z. B. Selbstverpflichtungen, Zielvereinbarungen etc. zur Lehrerbildung existieren, an denen gemessen werden

kann, ob und dass sich die Fachbereiche der Ausbildung zukünftiger Lehrer annehmen bzw. dieser einen besonderen Stellenwert innerhalb der Hochschullehre eingeräumt wird? Außerdem ist von Interesse, ob ein Austausch zwischen den lehrerbildungsrelevanten Bereichen existiert sowie welche Partizipationsmöglichkeiten für die Einrichtungen existieren.

2.2 Datengrundlage

Es wurden Expertisen und Veröffentlichungen zur Potsdamer Lehrerbildung einbezogen, die sich dem Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven nähern:

- universitätsexterne und universitätseigene Perspektive
- Perspektive des Zentrums für Lehrerbildung
- bildungswissenschaftliche Perspektive
- fachdidaktische Perspektive

Angesichts diverser Kooperationen und evidenter ökonomischer Abhängigkeiten ist eine Trennschärfe des o. g. Schemas nicht immer durchzuhalten. Die Unterscheidung verweist aber auf unterschiedliche Interessen und Schwerpunkte.

3 Ergebnisse zur Potsdamer Lehrerbildung

Zusammenfassung: Die Universität Potsdam stellt die enge Verflechtung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten in der Lehrerbildung positiv heraus und blickt kritisch auf die Differenz zwischen den fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteilen der Humanwissenschaftlichen Fakultät im Vergleich mit den anderen Fakultäten. Dies wurde im Zuge der Begutachtung der Lehrerbildung im Zusammenhang mit der Neustrukturierung der Humanwissenschaftlichen Fakultät im Jahr 2007 dargelegt (vgl. Lemmermöhle-Kommission 2008 und MBS, MWFK 2011). Darüber hinaus wird

die Lehrerbildung in der öffentlichen Wahrnehmung eher selten exponiert. Die verschiedenen Lehramtsdisziplinen arbeiten parallel und unkoordiniert nebeneinander. Sie geben ihre Zuständigkeiten und Mitwirkungsverpflichtungen als Serviceleistung an das Zentrum für Lehrerbildung ab.

Zur Erkenntnisgewinnung der Ergebnisse nähern wir uns der Bedeutung der Lehrerbildung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven an. Zum einen soll anhand der Zielvereinbarung mit dem Land Brandenburg und der Universität Potsdam und zum anderen mit den Leistungs- und Zielvereinbarungen der Universität mit den Lehrerbildungsfakultäten der Stellenwert der Potsdamer Lehrerbildung diskutiert werden. Diese Vereinbarungen sind als offizielle Selbstverpflichtung der Universität bzw. der Fakultäten zu werten und werden ergänzt durch die Selbstdarstellung der Universität Potsdam in deren Selbstbild. Zum anderen wird die Lehrerbildung auf der Ebene der institutionellen Strukturen untersucht. Dabei werden das Zentrum für Lehrerbildung, die vier der fünf Fakultäten (ohne Betrachtung der nicht an der Lehrerbildung grundlegend beteiligten Juristischen Fakultät) der Universität Potsdam, die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften detaillierter untersucht. Es folgen Analysen zum Theorie- und Praxis-Verhältnis und zur Qualitätsentwicklung.

3.1 Befunde zur Zielsetzung der Potsdamer Lehrerbildung

Zusammenfassung: Die Zielvereinbarungen haben eher normativen Charakter. Es existieren keine fundierten Ansätze zur Implementierung der Ziele in die Studienplanung. Die Hochschule hebt die Profilbildung durch Lehrerbildung sowie die wissenschaftliche Forschung zur Lehrerbildung hervor und bekennt sich zu einem nicht näher definierten Begriff „empirisch basierter Lehre“. Eine Konkretisierung inklusive Ressourcenplanung existiert in keiner der Zielvereinbarungen.

Die Betrachtung der Zielvereinbarungen, hinsichtlich Lehramtsspezifika, unterscheidet zum einen zwischen der Zielvereinbarung zwischen dem Land Brandenburg (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur) sowie der Universität Potsdam und zum anderen zwischen den Zielvereinbarungen der Universität mit den Fakultäten. In der Zielvereinbarung zwischen der Universität und dem Land bekennt sich die Hochschule zu ihrem Bildungsauftrag, „insbesondere für die Verbindung von wissenschaftlicher Forschung und Lehrerbildung“ bzw. „Die an der Realität von Schule und Unterricht orientierte Lehrerbildung mit einem hohen Anteil an Praxisphasen ist und bleibt profilbildend für die Universität.“ (Zielvereinbarung zwischen dem Ministerium und der Hochschule 2009, S. 5 und vgl. das Leitbild der Universität Potsdam 2009). Eine Präzisierung der Zielstellungen bzw. Angaben hinsichtlich der Umsetzung sowie Kennzahlen oder Ressourceneinplanung sind in den Zielvereinbarungen nicht inkludiert.

In den Zielvereinbarungen zwischen der Universität und den Fakultäten ist eine Passage zur Lehrerbildung enthalten, in der sich die Fakultäten verpflichten, „die Lehrerbildung innerhalb der Fakultät weiterzuentwickeln und die Potsdamer Lehrerbildung in Bezug auf Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praxisphasen aktiv mitzugestalten“ (Hochschulinterne Leistungs- und Zielvereinbarungen 2008, S. 2). Der o. g. Passus ist in den Zielvereinbarungen aller vier lehrerbildenden Fakultäten komplett identisch. Operationalisiert wird diese Zielsetzung jedoch nicht. So werden in den Fakultäten keinerlei Maßnahmen, Erfolgskriterien oder Ressourcenbedarf für die Lehrerbildung benannt (siehe *Anlage 1*).

Ergänzt wird dieser identische Beitrag in der Philosophischen Fakultät um den Zusatz: „Angesichts der Bedeutung der Lehramtsstudiengänge ist es für die Fakultät im besonderen Maße wichtig, an der Weiterentwicklung und Koordination mitzuwirken“. Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät verpflichtet sich ferner zum Aufbau eines Lehramtsstudienangebots im Bereich der

ökonomischen Bildung und die Humanwissenschaftliche Fakultät dazu, „eine empirisch basierte Lehrerbildung aufzubauen“. Konkrete Maßnahmen werden jedoch an dieser Stelle nicht benannt.

Die Bezeichnung „empirisch basierte Lehre“ der Humanwissenschaftlichen Fakultät eröffnet dagegen Raum für Spekulationen, was darunter verstanden wird. Verschiedene Interpretationsweisen sind denkbar, bspw. dass die empirische Forschung zur Lehrerbildung gemeint sein könnte. Diese findet bislang z. B. zur ersten und zur zweiten Phase der Lehrerbildung statt (Schubarth/Speck/Seidel u. a.) und zur Professionsorientierung in Studium und Lehre (Ludwig und Giest). Eine andere Interpretation wäre, dass die Lehrerbildung auf empirischen Forschungsergebnissen von Lehren und Lernen in der Schule basiert. Hier wird dann der Lehrprozess zum Forschungsprozess umdeklariert und die Vermittlung der Studieninhalte geschieht im Format eines Forschungsprozesses, in dem Erkenntnisse der Forschung in den Seminaren angeboten werden. Dieser Forschungsfokus bezieht sich jedoch auf die Ermittlung von Kompetenzen (siehe z. B. PISA/TIMSS/IGLU usw.), nicht jedoch auf die Lehr-Lern-Prozesse. Denkbar wäre aber auch, dass Forschungserkenntnisse nicht zum Gegenstand, sondern zur „Methode“ in der Lehre im Sinne hochschuldidaktischer Qualifizierung werden. Alles in allem wird hauptsächlich das „Wie“, nicht jedoch das „Warum“ untersucht. Hier eröffnet sich das Potenzial zur konzeptionellen Ausfüllung der formulierten Ziele.

In Verbindung mit der Besetzung von Professuren, speziell die der Fachdidaktiken, zeigt sich in allen vier lehrerbildenden Fakultäten keinerlei Bezugnahme zu Lehrbildungszusammenhängen, lediglich „Drittmittleinwerbungen in bestimmter Höhe, (sowie) einen Beitrag zum Exzellenz- bzw. zum Profilbereich und Antragstellung(en) für Großprojekte“ (Leistungs- und Zielvereinbarungen 2008, S. 3) stehen hier im Fokus.

Rückkoppelung auf die These(n) zu den Zielvereinbarungen:

Bezogen auf den Stellenwert der Lehrerbildung von Seiten der Hochschulleitung, den Fakultäten und Fachbereichen bestätigt sich die These, dass die Bedeutung der Lehrerbildung normativ sehr hoch dargestellt wird, aber die Unterfütterung dieser Zielstellungen durch konkrete Maßnahmen und Erfolgskriterien in den vorliegenden Publikationen und Dokumentationen fehlt. Ebenso zeigt sich nicht ansatzweise ein kritisch-konstruktiver Diskurs innerhalb der Hochschulöffentlichkeit. Einen Bezug auf das Zentrum für Lehrerbildung ist in den Zielvereinbarungen nicht vorhanden.

3.2 Institutionelle Strukturen in der Lehrerbildung

Zusammenfassung: In der Lehrerbildung existiert kein zentraler Ort zur Koordination der Ziele und Umsetzungsstrategien in den unterschiedlichen Lehramtsdisziplinen. Es fehlen Verantwortungs- und Entscheidungsstrukturen. Dies führt zur Verantwortungsdiffusion bei der Abstimmung der Inhaltsvermittlung sowie weiterer Entwicklungsprozesse. Diese bleiben (im Stil der „organisierten Verantwortungslosigkeit“) oftmals unberücksichtigt.

In den verschiedenen Quellen (Giest 2007, 2005a, 2005b, 2005c/ Lemmermöhle-Kommission 2008/Behrmann 2007) wird konstatiert, dass „nicht klar erkennbar (ist), wie die Verantwortlichkeiten und Aufgaben für die Lehrerbildung zwischen Hochschulleitung, der Humanwissenschaftlichen Fakultät bzw. den lehrerbildungsrelevanten Fächern dieser Fakultät, den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in den anderen Fakultäten und dem Zentrum für Lehrerbildung (...) verteilt sind“ (Lemmermöhle-Kommission 2008, S. 13). Die Auswirkungen der neu geschaffenen Strukturen auf die Lehrerbildung, wie z. B. der Senatsbeauftragte (derzeit: Herr Prof. Dr. Wilkens) oder die Qualitätsmanagementbeauftragten der Fakultäten, sind bislang nicht in der Literatur diskutiert.

In der Literatur wird moniert, dass die zentrale Verantwortung für den gesamten Bereich der Lehrerbildung zur neuen Funktionsbündelung und -gewichtung nicht auf Fach-, Instituts- und Fachbereichsebene angesiedelt ist (vgl. Behrmann 2007), sondern jeder Akteur in der Lehrerbildung autark, also unabhängig agieren kann, und das Zentrum für Lehrerbildung lediglich auf die Vermittlung bzw. die Koordination zwischen den verschiedenen Institutionen reduziert wird.

Die Lehrerbildung ist eine atypische Aufgabe innerhalb der Universitätsstrukturen, da das Lehramtsstudium mit einem breiten Querschnitt auf unterschiedliche institutionelle Bereiche verteilt ist und nicht wie andere Studienfächer in einem Institut oder einer Fakultät angesiedelt ist. Deshalb besteht für die lehrerbildenden Fächer und Fakultäten eine zusätzliche Schwierigkeit darin, dieser gesonderten Anforderung an das Lehramtsstudium und seiner speziell strukturierten Organisation gerecht zu werden (vgl. Giest 2005a). Hierbei darf nicht der Eindruck entstehen, es ginge vordergründig um Kritik an den Fachinstituten oder Fakultäten. Vielmehr wird in der Literatur die schwierige Rolle, der lehrerbildenden Bereiche anerkannt und gezielt nach Hilfestellungen und konstruktiven Verbesserungsmöglichkeiten gesucht.

Das Zentrum für Lehrerbildung, die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften sind neben den Fächern wichtige institutionelle Felder innerhalb des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam. Aus diesem Grund werden ihre strukturellen Rollen für die Lehrerbildung explizit untersucht. Neben den Fachbereichen obliegt es diesen drei Teildisziplinen, wichtige Inputgeber für eine kompetenzorientierte und professionalisierte Lehrerbildung zu sein.

3.2.1 Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)

Zusammenfassung: Zu den wichtigen Aufgaben des Zentrums für Lehrerbildung zählt die Koordination der lehrerbildungsrelevanten Teildisziplinen und das Qualitätsmanagement für die Lehrerbildung. In Anbetracht des Gestaltungsspielraumes des Zentrums für Lehrerbildung sind das sehr umfassende Anforderungen.

Das Zentrum für Lehrerbildung ist von der Hochschulleitung als Reaktion auf den Reformdruck innerhalb der Lehrerbildung gegründet worden und aus Sichtweise der Universität eine „verbindende Instanz der Potsdamer Lehrerbildung (und) fungiert als übergreifende koordinierende Stelle“ (Lemmermöhle-Kommission 2008, S. 11).

Im Qualitätsmanagement-Handbuch der Universität Potsdam wird das Zentrum für Lehrerbildung wie folgt beschrieben: „Das Zentrum für Lehrerbildung als wissenschaftliche Einrichtung ist zuständig für das Qualitätsmanagement in der Lehrerbildung. Ziel des Zentrums für Lehrerbildung ist es, an der Universität Potsdam eine professionorientierte, qualitativ hochwertige Lehrerbildung zu sichern. (...) Die Arbeitsgruppe Studienqualität am Zentrum für Lehrerbildung befasst sich mit Aspekten der Hochschulsozialisation und insbesondere mit den Rahmenbedingungen von Studierenden im Lehramtsstudium. Ziel ist es, im Rahmen des Qualitätsmanagements der Universität das Lehramtsstudium in der Vielzahl der möglichen Fächerkombinationen an den drei unterschiedlichen Standorten der Universität überschneidungsfrei und in der Regelstudienzeit studierbar zu gestalten.“ (Qualitätsmanagement-Handbuch 2010, S. 20). Es erfolgen durch das Zentrum für Lehrerbildung regelmäßig empirisch gestützte Evaluationen, aus denen die Qualitätsentwicklung und Studierbarkeit des Lehramtsstudiums in Potsdam erkannt und Entwicklungen verfolgt werden können. Die jüngste Untersuchung vom Zentrum für Lehrerbildung zur „Professionalisierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam“ (Giest et al. 2011) gibt aktuelle Einblicke in lehramtsrelevante Problemfelder.

Die Ziele des Zentrums für Lehrerbildung sind klar definiert, jedoch werden durch die Hochschulleitung unzureichende Entscheidungskompetenzen zur Umsetzung eingeräumt. Die verschiedenen Aufgabenfelder des Zentrums für Lehrerbildung zeigen eine gemeinsame Problematik auf: so soll die Koordination übernommen, begleitet, kooperiert und eine Servicefunktion gegenüber der Hochschulleitung wahrgenommen werden. Dies alles geschieht mit einer viel zu geringen Möglichkeit zur Ausübung von Entscheidungskompetenzen. Demnach soll eine Zuständigkeit für a) die Koordination, ohne direkte Mitbestimmung, b) Beratung, ohne feste Einbindung und c) Beteiligung, ohne klare Zuordnung vollzogen werden.

Die gestellten Aufgaben sind in Anbetracht der Gestaltungsmöglichkeiten sehr „umfangreich und anspruchsvoll“ (Giest 2005a, S. 4), um nicht zu sagen, das Zentrum für Lehrerbildung ist, nach Literaturlage, nicht in der Position um wissenschaftliche Forschung initiieren, koordinieren oder bündeln zu können und respektive gegenüber den Fakultäten und Gremien, die eigene Meinung zu Gehör bringen bzw. sogar durchsetzen zu können.

„Insgesamt wird deutlich, dass das Zentrum für Lehrerbildung vor allem die Tätigkeiten übernimmt, die eigentlich zu den Pflichtaufgaben der Lehrenden gehören, dort aber nicht geleistet werden oder auch nicht geleistet werden können.“ (Lemmermöhle-Kommission 2008, S. 15). Dieses Problem ist mittlerweile bearbeitet worden. In der Grundordnung der Universität Potsdam vom 17.12.2009 und der am 17.11.2010 in Kraft getretenen Satzung des Zentrums für Lehrerbildung ist „ein Prozess, der die Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Beschlusskompetenzen zu inhaltlichen, personellen und finanziellen Angelegenheiten der Lehrerbildung definiert, eingeleitet worden“ (MBS, MWFK 2011, S. 20 und vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2010b). Diese Zuständigkeitsverteilung und die Möglichkeit, Kommentarrecht in Studienordnungen von Lehramtsstudiengängen zu erhalten, sind ein Anfang. Im Zuge der Akkreditierung ist eine Selbstdarstellung vom Zentrum für Lehrerbildung fixiert worden, die bislang jedoch noch keine Umsetzung erfährt. Die

Selbstdarstellung bildet allerdings eine Entwicklungsperspektive. Mit In-Kraft-Treten der Grundordnung von 2009 und der Satzung von 2010 ist nun der wissenschaftliche Leiter des Zentrums für Lehrerbildung gleichzeitig Senatsbeauftragter für die Lehrerbildung und hat somit wesentliche Einflussfunktionen auf zentraler und dezentraler Ebene in den Gremien und Fakultäten der Universität Potsdam, die aktiv wahrgenommen werden.

Trotz allem fehlt nach wie vor innerhalb der Fächer die Befugnis lehramtsrelevante Ausbildungsinhalte konkret einzumahnen, da dies weiterhin in die Zuständigkeit der Fakultäten und Fachbereiche fällt. Aus diesem Grund bleibt einer der wichtigsten Punkte für die Lehrerbildung unberührt, die Umsetzung von Qualitätsentwicklung innerhalb der Module und Lehrveranstaltungen, also direkt vor Ort, sodass die Lehre präzisiert und auf die erforderlichen Kompetenzen des Lehrerstudiums fokussiert werden kann.

Das Zentrum für Lehrerbildung ist einerseits, nach Aussage der Hochschulleitung, für die Qualitätsentwicklung innerhalb der Lehrerbildung zuständig, andererseits hat es keinen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Lehre.

Rückkoppelung auf die These(n) zum Zentrum für Lehrerbildung: Das Zentrum für Lehrerbildung ist ein wichtiger Kooperationspartner in jeglichen lehramtsbezogenen Problemfeldern. Allerdings ist die Wahrnehmung des Zentrums von Seiten der verschiedenen Akteure noch viel zu sehr auf die Dienstleistungsfunktion reduziert. Die Entwicklung zu einem gleichberechtigten Partner, in einer Kooperation auf Augenhöhe, ist vom Zentrum für Lehrerbildung eingeleitet worden, bedarf jedoch noch weiterer Entwicklungsprozesse. Hier wäre ein stärkerer Einfluss auf die Lehrangebotsgestaltung in den Fächern wünschenswert.

3.2.2 Fakultäten, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken

Zusammenfassung: Innerhalb der Fakultäten und Fachbereiche herrscht eine Verantwortungsdiffusion hinsichtlich der Lehrerbildung. Ferner sind nur unzureichende institutionelle Strukturen vorhanden und somit basieren Entwicklungsprozesse in der Lehrerbildung größtenteils auf persönlichem Engagement von einzelnen Personen.

Als Zugang zu den verschiedenen Sicht- und Bedeutungsweisen der Lehrerbildung innerhalb der Fakultäten und Fachbereiche ist die Ebene der Studienfachberater für die einzelnen Lehramtsfächer sowie der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und des Primarstufenspezifischen Bereiches herangezogen worden. Diese Personengruppe ist stellvertretend für die Lehrerbildungsperspektive an den Fakultäten ausgewählt worden. In den insgesamt 20 lehramtsrelevanten Fachbereichen sind die Studienfachberater gezielt per E-Mail nach den Verbindungen zwischen den betreffenden Teildisziplinen und schriftlichen Ziel- bzw. Kooperationsvereinbarungen sowie Selbstverpflichtungen gefragt worden. In acht Fällen erfolgte eine Rückmeldung, keine dieser Antworten berief sich auf schriftliche Verbindlichkeiten zur Lehrerbildung. Fünf der Studienfachberater verwiesen auf die Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung und drei von diesen zusätzlich auf weitere Gremientätigkeiten ihrer Person und eine von diesen auf die Zusammenarbeit mit den Schulen. So bietet sich den Studienfachberatern, nach eigenen Angaben, die Möglichkeit, sich in ihrem jeweiligen disziplinübergreifenden Prüfungsausschuss für das Lehramt oder in Studienkommissionen sowie Fachgruppen zu engagieren. Diese Kooperation jedoch bedingt die Bereitschaft durch die beteiligten Akteure; diese kann durch Vereinbarungen unterstützt werden, wäre ohne die persönliche Bereitwilligkeit jedoch nur „totes Papier“, welches nicht gelebt würde (Äußerung einer Studienfachberaterin).

Ein wichtiger Hinweis kam überdies aus dem Fachbereich Sport. Dort sind die Teilstudiengänge strikt getrennt; soll heißen, die Lehr-

amtsstudenten Sport haben einen eigenen Studiengang, in dem sie keine Veranstaltungen mit anderen Sportstudenten zusammen belegen. Aus diesem Grund, so der Studienfachberater für das Lehramt Sport, sind weitere fachinterne Vereinbarungen weniger wichtig als in anderen Fächern, da in Teilstudiengängen für ein Lehramt Sport alle Angebote gezielt auf die Lehramtsstudierenden abgestimmt sind.

Das Modell Lehramt Sport wird empirisch durch die Analyse des Zentrums für Lehrerbildung (2011) und in den freien Antworten der Teilnehmenden der Online-Befragung im SoSe 2011 gestützt. Somit wird die Forderung der Studierenden nach einer Trennung von Lehramtsstudenten und Monobachelorstudenten deutlich. Bei direktem Vergleich der Ergebnisse werden in explizit für Lehrämter ausgerichteten Studiengängen auffällig positivere Ergebnisse erzielt. Zum einen wird das Studium inhaltlich im Bezug auf die Berufsvorbereitung als effektiver beschrieben, zum anderen auch als weniger überfordernd und sinnhafter empfunden. Der Bereich Sport wird von den Studierenden häufig als Vorbild im Vergleich zu anderen Studiengängen benannt (vgl. Giest et al. 2011, Tabelle 15, 24 und freie Antworten). Generell kann damit aber noch nicht hinreichend beantwortet werden, ob abschlussbezogene Lehrangebote zu einer besseren Ausbildung führen als die häufig an der Universität kapazitätsbedingt abschlussgemischten Lehrangebote (vgl. hierzu den Beitrag *Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen*).

Die Fachdidaktiken sind ein fundamentaler Bestandteil der Lehrerbildung sowie eine Institution moderner Lehrerbildung. Jedoch ist die Position häufig unzureichend gefestigt und wird viel kritisiert. Dies wird auf die strukturelle Verankerung in der Hochschule, aber auch auf den internen Entwicklungsstand zurückgeführt (vgl. Giest 2005c). Die Problematik der Lehrerbildung ist im Besonderen auch die der Fachdidaktiken. Diese wurden trotz der zentralen Position im Potsdamer Modell immer wieder zur Disposition gestellt und sind von einer Konsolidierung weit entfernt (vgl. Behrmann 2007).

Die Ergebnisse der jüngsten Onlinebefragung zur Professionsorientierung im SoSe 2011 lassen den Schluss zu, dass gerade in den Studienfächern mit einem hohen Anteil an fachdidaktischen Angeboten auch die Zufriedenheit im Sinne einer berufsqualifizierenden Professionsorientierung höher ist (vgl. hierzu *Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen*). Dabei soll dessen ungeachtet nicht außer Acht gelassen werden, dass Bemühungen zur Stärkung der Fachdidaktiken an verschiedener Stelle bereits angeregt und initiiert worden sind, jedoch das grundlegende strukturelle Problem der Verortung der Didaktik (Fachbereich oder Allgemeine Didaktik der Bildungswissenschaften) ist an der Universität Potsdam nicht erkennbar bearbeitet worden (vgl. Giest 2005a, 2005b, 2005c und Behrmann 2007).

Unklar ist indes die Beziehung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Konkret bleibt die Frage offen, was diese jeweils leisten sollen. Hier skizziert sich ein Handlungsbedarf zur besseren Abstimmung und Koordination.

In der Analyse des Zentrums für Lehrerbildung (2011) werden Qualität und Quantität der Fachdidaktiken durch die Studierenden wiederholt kritisiert. Auch im Bezug auf die Abstimmung der Inhalte wird von den Studierenden eine Verbesserung gefordert. Die inhaltliche Abstimmung der Module von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken wird von der Mehrzahl der Studierenden als unzureichend angegeben. Zwischen den erziehungswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums und den Fachdidaktiken gibt es inhaltlich kaum eine Abstimmung. Die Notwendigkeit einer klaren Verankerung der Fachdidaktiken und strukturelle Voraussetzungen für die Kooperation von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken wird deutlich (vgl. Giest et al. 2011, Tabelle 13 und freie Antworten).

Rückkoppelung auf die These(n) zu den Fakultäten, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken: Die Studienfachberater in den 20 Lehramtsfachbereichen können auf keine Vereinbarungen bzw.

schriftliche Orientierungspunkte zurückgreifen. Deshalb sind Entwicklungsprozesse in den verschiedenen Problemfeldern der Lehrerbildung ausschließlich vom persönlichen Engagement der Studienfachberater abhängig.

Die Fachdidaktiken haben ähnlich wie die Lehrerbildung im Allgemeinen ein Verortungs- bzw. Profilbildungsproblem. So ist das Problemfeld der Zugehörigkeit zu Fachbereich oder Didaktik bislang ungelöst und darüber hinaus mit der Schwierigkeit der Abstimmung und Koordination behaftet.

3.2.3 Bildungswissenschaften

Zusammenfassung: Vergleicht man den quantitativen Umfang bildungswissenschaftlicher Anteile im Lehramtsstudium mit vergleichbaren Studiengängen in der BRD, zeigt sich Entwicklungspotenzial.² Die Studierenden bemängeln die unzureichende Abstimmung und Unausgewogenheit bildungswissenschaftlicher Inhalte.

Die bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium sind, analog zu den Fachdidaktiken, ein elementarer Gegenstand in der Lehrerbildung. Die erziehungswissenschaftliche Komponente, untergliedert in Pädagogik, Psychologie sowie Sozialwissenschaften und Sonderpädagogische Kompetenzen, hat systematisches Grundlagenwissen dieser Disziplinen zum Ziel und soll darüber hinaus empirische Methoden vermitteln (vgl. Potsdamer Modell 1992).

Die Potsdamer Bildungswissenschaften ringen ebenso sehr wie die Fachdidaktiken um Anerkennung bzw. wehren sich gegen den Vorwurf der thematischen Beliebigkeit. Allerdings wird den Bildungswissenschaften trotz der bestehenden Kapazitätsprobleme einerseits ein beachtliches Methodenspektrum attestiert und andererseits deren beginnender Ausbau der Nachwuchsförderung positiv

2 Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass in der berücksichtigten empirischen Untersuchung lediglich 9 von 16 Bundesländer verglichen wurden.

anerkannt (vgl. Behrmann 2007). Die bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium sind bundesweit sehr heterogen. Dadurch entsteht ein Operationalisierungsproblem. Die Diffusität, welche Bestandteile den Bildungswissenschaften hinzugerechnet werden und welche nicht, erschwert den bundesweiten Vergleich (vgl. Müller 2011). Trotzdem soll die Einordnung der Potsdamer Bildungswissenschaften im Bundesvergleich zumindest tendenziell aufgezeigt werden.

Die Leistungspunkte (LP) der bildungswissenschaftlichen Anteile für das Lehramt an Gymnasien (LG) und Lehramt Sekundarstufe 1/Primarstufenbereich an Allgemeinbildenden Schulen (LSIP) an der Universität Potsdam werden den Gesamtleistungspunkten des Bachelor- und Masterstudiums gegenübergestellt (Tabelle siehe *Anlage 2*). Beim Vergleich werden für die Gesamtpunktzahl die LP für die Bachelor- und Masterarbeiten heraus gerechnet und für die Bildungswissenschaften lediglich der spezielle Anteil innerhalb des Praxissemesters extrahiert. Dies soll eine bessere Vergleichbarkeit zur Folge haben. Für den Studiengang LSIP ergeben sich somit 42 LP (15 im Bachelor-, 25 im Masterstudium, zuzüglich 2 LP anteilig aus dem Praxissemester) sowie für den Studiengang LG 47 LP (15 im Bachelor-, 30 Masterstudium und 2 LP anteilig aus dem Praxissemester). Im Verhältnis zu der Gesamtpunktezahl nehmen die Bildungswissenschaften in den beiden Lehramtsstudiengängen jeweils 17 % ein.

In einem weiteren Schritt soll der Anteil der Bildungswissenschaften im Vergleich mit anderen Bundesländern verortet werden. Hierbei wird für die Bildungswissenschaften mit Werten, ohne den Anteil am Praxissemester und für die Gesamtzahl der Leistungspunkte wieder mit den Abschlussarbeiten gerechnet. Dies ist den unterschiedlichen Angaben in den jeweiligen Bundesländern geschuldet.

Der Vergleich zeigt für den Studiengang **Lehramt Gymnasium** (*Tabelle 1*) den Anteil der Potsdamer Bildungswissenschaften am Lehr-

amtsstudium mit 15 % im Mittelfeld hinter Niedersachsen und dem Saarland.³ Allerdings ist der Range zwischen den untersuchten Bundesländern von 12 % bis 18 % eher gering.

Tabelle 1: Bundesvergleich Lehramt Gymnasium

Bundesland	Lehramt Gymnasium	%
Hamburg*	30	25
Niedersachsen	55	18
Saarland	48	16
Brandenburg	45	15
Rheinland-Pfalz	42	14
Nordrhein-Westfalen	41	14
Mecklenburg-Vorpommern	41	14
Hessen	41	14
Baden-Württemberg	36	12
gesamt 300 LP		

Quelle: Müller 2011

*Die prozentualen Werte bezogen nur auf das Masterstudium mit 120 LP.

Ein anderes Bild zeigt sich für den **Studiengang der Sekundarstufe 1/Primarstufenbereich** (Tabelle 2). Dort ist der Anteil der Potsdamer Bildungswissenschaften am Lehramtsstudium mit 15 % nur Schlusslicht im Bundesvergleich. Der Wertebereich ist in diesem Fall von 27 % bis 15 %. Bei der Betrachtung der absoluten Zahlen zeigt sich, dass die führenden Länder in dem Vergleich Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen mit 81 LP doppelt so viel bildungswissenschaftliche Anteile im Lehramtsstudium der Sekundarstufe 1 haben, als dies in Brandenburg mit 40 LP der Fall ist.⁴

3 Da für Hamburg nur Werte im Masterstudium vorhanden sind ist ein Vergleich mit den anderen Bundesländern methodisch problematisch.

4 Die Studiengänge werden derart strukturell konzipiert, dass Umfänge (LP) als Mindestmaße angesetzt werden zur hinreichenden Ermöglichung der Ausbildung. Im Land Brandenburg werden mindestens 90 LP je Fach als Voraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst gesetzlich verankert. Die Berücksichtigung weiterer Studienbestandteile (Abschlussarbeiten, Praxissemester) mit zusätzlichen ca. 60 LP ist der Grund für die geringe Budgetierung der Bildungswissenschaften, für diese verbleiben dann rein rechnerisch noch ca. 60 LP, wenn man die Mindestgrößen in anderen Bereichen hinzuzieht. Die Bildungswissenschaften müssten auf oberster KMK-Ebene darlegen, weshalb eine zumindest

Tabelle 2: Bundesvergleich Lehramt Sekundarstufe 1/Primarstufenbereich

Bundesland	Lehramt Sekundarstufe I	%
Nordrhein-Westfalen**	81	27
Mecklenburg-Vorpommern**	81	27
Hessen**	81	27
Hamburg*	30	25
Saarland***	48	20
Rheinland-Pfalz***	54	20
Baden-Württemberg**	52	17
Brandenburg***	40	15
Niedersachsen**	-	-

Quelle: Müller 2011

* Die prozentualen Werte bezogen nur auf das Masterstudium mit 120 LP;

** Ein Lehramtsstudium hat 300 LP;

*** Im Saarland bezogen auf 240 LP, in Rheinland-Pfalz und Brandenburg auf 270 LP.

Es können Kritiker entgegnen, dass es dem Studierenden freigestellt ist, optional seine Abschlussarbeiten in den Bildungswissenschaften zu schreiben oder sich in diesem Bereich anderweitig zu qualifizieren. In diesem Fall sei die Frage gestattet: Welche Bedeutung den Bildungswissenschaften beigemessen werden muss, wenn ihre Veranstaltungen freiwillig sind? Hier ist zu unterstellen, dass eine Freiwilligkeit mit mangelnder Akzeptanz und Bedeutung einhergeht.

In der Analyse des Zentrums für Lehrerbildung (2011) wird von den Studenten nicht nur die Abstimmung der Inhalte zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik als unzureichend angemahnt, sondern auch die zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Die Dopplung mancher Inhalte wird von den Studierenden als problematisch beschrieben, wie auch der Mangel an – aus ihrer Sicht – relevanten Themen und Grundlagen die für die Lehrerbildung als unabdingbar empfunden werden (vgl. Giest et al. 2011, Tabelle 15, 18 und freie Antworten).

gleichberechtigte Budgetierung erfolgen muss und gleichzeitig die fachliche Ausbildung gesichert wäre.

Rückkoppelung auf die These(n) zu den Bildungswissenschaften: Die bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudiengang Gymnasium sind im Bundesvergleich durchschnittlich, dagegen ist ihr Anteil im Studiengang Lehramt Sekundarstufe I/Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen unterdurchschnittlich. Allerdings erhöht sich der Anteil um weitere 30 LP, wenn der Anteil des primarstufenspezifischen Bereichs mit einbezogen würde. Somit wäre der Gesamtanteil wieder überdurchschnittlich.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Bildungswissenschaften. Weil die Belegung von Lehrveranstaltungen unverbindlich ist, scheint den Bildungswissenschaften eine geringere Bedeutung zugemessen zu werden als dies bei Pflichtveranstaltungen der Fall ist.

Der strukturelle Kontext offenbart, dass anders als in dem idealisierten Schema (*Abbildung 2*) in der Lehrerbildung kein zentraler Ort der Aktivitätsbündelung existiert, sondern eher Verantwortungsdiffusion besteht. Inmitten der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften herrschen lediglich, wenn überhaupt, nur marginal Verbindungen und das Zentrum für Lehrerbildung ist nicht in der Position, um machtvoll und effizient Entwicklungen voranzubringen. Mit der Besetzung von Qualitätsbeauftragten in den Fakultäten hat sich in letzter Zeit ein erhöhtes Bewusstsein für die Qualitätsentwicklung ergeben. Die Beziehungen zwischen den Qualitätsbeauftragten der Fakultäten und der beiden auf Präsidialebene verorteten Zentren (Zentrum für Qualitätssicherung und Zentrum für Lehrerbildung) wachsen stetig und stellen eine strukturell wichtige Bündelung der universitären Aktivitäten dar.

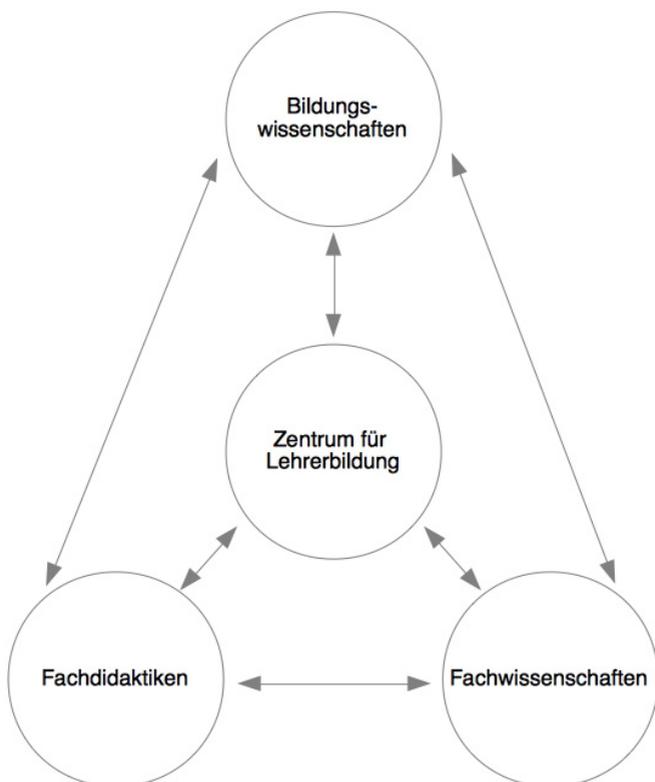


Abbildung 2: Idealbild der Vernetzung

Trotz der neu aufgebauten formalen Qualitätsstruktur bleibt die Abstimmungsqualität zwischen den einzelnen Komponenten des Lehramtsstudiums unzureichend. Durch die mangelnde Vernetzung zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken u. a. besteht die Gefahr, dass die unterschiedlichen Bereiche die Umsetzung ihrer Inhalte von den jeweils anderen erwarten und somit wichtige Aufgaben und Studienangebote nicht abgedeckt werden.

Rückkoppelung auf die These(n) zu den institutionellen Strukturen in der Lehrerbildung: Für die Potsdamer Lehrerbildung in ihrer Gänze und innerhalb dieser auch speziell für die verschiedenen Teildisziplinen muss nach Literaturlage ein Koordinationsproblem konstatiert werden. So existiert mit dem Zentrum für Lehrerbildung zwar ein zentraler Ort, dieser wurde bislang jedoch nicht mit den essentiellen Entscheidungsbefugnissen bedacht, um eine wirkliche Funktionsbündelung der lehrerbildungsrelevanten Teildisziplinen zu erwirken und als Entwicklungsinstanz innerhalb der Lehrerbildung agieren zu können und im Bundesvergleich etwaige Entwicklungsprozesse anzuregen und umzusetzen.

3.3. Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung

3.3.1 Theoretische und praktische Bezüge

Zusammenfassung: In den theorievermittelnden Anteilen des Studiums fehlt weitgehend der Berufsfeldbezug. Die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Potsdamer Lehrerbildung werden entlang folgender Dimensionen untersucht:

1. Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik
2. Praxissemester: Verhältnis von erster und zweiter Phase
3. Verhältnis aus studentischer Perspektive

Mit Verweis auf das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ und die darin festgeschriebene enge Verflechtung von fachwissenschaftlichen mit fachdidaktischen Inhalten, ist eine Abbildung dieses Anspruches in der Realität schwer zu eruieren (vgl. Giest 2007). So fehlt einerseits die Implementierung der fachlichen Anforderungen innerhalb der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte und zum anderen erfolgt keine „Vermittlung von theoretischen und konzeptionellen Basisstrukturen und der grundlegenden methodischen Arbeitsweisen eines Faches“ (Lemmermöhle-Kommission 2008, S. 15). Weiterhin wird kritisch betrachtet, dass eine Trennung

von Fachbereich und Fachdidaktik stattfindet. Dadurch wird didaktische Wissensvermittlung immer auch fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln müssen und damit Gefahr laufen, Doppelungen von fachbezogenem Lehrwissen zu erzeugen.

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur außerdem angeregt, die fachdidaktische und allgemeindidaktische Wissensvermittlung der Bildungswissenschaften zu intensivieren und unter Berücksichtigung der KMK-Richtlinien fester miteinander zu verzahnen (vgl. Lemmermöhle-Kommission 2008 und Giest 2007). Was Lehrerbildung funktionell leisten kann und in Potsdam auch geleistet wird, ist die Verknüpfung von 1. und 2. Phase, um den Lehramtsstudenten einen Einblick in das spätere Berufsfeld zu geben und eine Vorbereitung darauf zu initiieren. Dies geschieht an der Universität Potsdam in Anlehnung an das Potsdamer Modell der Lehrerbildung und mit der Verknüpfung eines Praxissemesters im Masterstudium. Jedoch ist die Ausreifung dieser Prozesse längst nicht abgeschlossen bzw. es herrscht weiterer Handlungsbedarf (vgl. Giest 2007).

Die Analyse des Zentrums für Lehrerbildung (2011) zeigt zudem folgende Kritikaspekte aus der studentischen Perspektive auf:

- Die mangelnde Abstimmung der allgemeinen und der fachdidaktischen Inhaltsvermittlung wird von den Studierenden als kritisch beschrieben.
- Stattdessen wird von den Studierenden eine bessere Koordination zwischen Fach, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik gefordert, sodass zwischen den Teildisziplinen Überschneidungen vermieden und Synergieeffekte erzeugt werden.
- Ferner wird von den Studierenden ein Mangel basaler Fähigkeiten des Lehrerberufs konstatiert.

Die Belastungen im Praxissemester durch die erschwerte Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit wird von vielen Studierenden als existentiell benannt bzw. es wird häufig eine Verlegung des Praxissemesters in den Bachelorstudiengang angeregt, da dort

häufiger noch eine anderweitige ökonomische Absicherung erfolgt, als dies im Masterstudium der Fall ist. Zum einen sei die Studierbarkeit hier eher gegeben, zum anderen würde eine eventuelle Erkenntnis zur Unfähigkeit, diesen Beruf praktisch ausüben zu können, so zu spät erkannt. Auch die Erkenntnis, welche Kompetenzen es im Studium noch zu erwerben gilt, müsse früher erfahrbar sein, so die Studierenden. Außerdem wird von den Studierenden deutlich das Erlernen von Grundlagen zur Entwicklung dieser Kompetenzen gefordert. Die theoretischen Grundlagen zu Methoden, zur Binnendifferenzierung, zu Kommunikationsstrategien und dem Umgang mit sogenannten „Disziplinstörungen“ ermöglichen erst den Erwerb professioneller Kompetenz. Viele Studierende mahnen an, sich nicht für den Lehrerberuf vorbereitet zu fühlen und bemängeln gerade in ihrem ersten Fach fachwissenschaftlich „überbildet“ zu sein und in berufsfeldbezogenen Inhalten und Praxisbezügen unzureichend ausgebildet zu werden. Hier wird eine quantitative Erweiterung praktischer und praxisvorbereitender Studienbestandteile gefordert. (vgl. Giest et al. 2011, Tabelle 23, 24, 28 und freie Antworten).

Rückkoppelung auf die These(n) zu den theoretischen und praktischen Bezügen: Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird von den Studierenden und ebenfalls in der Literatur als grundlegendes Problem angesehen. Explizit der Berufsfeldbezug und die Einbindung der Praxis in die Theoriearbeit und allgemein das Aufstocken der praktischen bzw. praxisvorbereitenden Studienbestandteile wird eindringlich geäußert. Auch die Einführung des Praxissemesters im Masterstudium offenbart einige Schwächen hinsichtlich der Studierbarkeit. Hier sollten zum Einen die ministeriell vorgegebenen Anforderungen (Anzahl Hospitationen, Anzahl Unterrichtsstunden) aber auch zum Anderen Möglichkeiten für ein Teilzeitstudium kritisch geprüft werden. Der öffentliche Diskurs wird zu den genannten Themen bereits geführt und Lösungen werden dringend erwartet.

3.3.2. Schulpraktische Studien

Zusammenfassung: Im Bereich der Schulpraktischen Studien wird unter wissenschaftlicher Vor- und Nachbereitung auf den späteren Lehrerberuf vorbereitet. In diesem Zusammenhang wird nicht nur der Ausbau praktischer Anteile im Lehramtsstudium gefordert, sondern darüber hinaus die qualitative Verbesserung durch professionalisierte Begleitung angeregt.

Die schulpraktischen Studien dienen dem Ziel, die Felder des Anwendungs- und Reflexionswissens zu verzahnen und dadurch das Problemfeld des Theorie-Praxis-Bezugs innerhalb der Lehrerbildung zu bearbeiten. Unter dieser Prämisse bilden die schulpraktischen Studien einen zentralen Ort des Praxisbezugs innerhalb der universitären Lehrerbildung, dessen nahezu wichtigste Funktion die Grundlagenbildung praxisbezogene Profession darstellt (vgl. Potsdamer Modell 1992). Dabei sind die Schulpraktischen Studien ein heftig diskutiertes bzw. viel kritisiertes Segment innerhalb der Lehrerbildung (vgl. Behrmann 2007).

Zwei weit verbreitete Meinungen innerhalb der Diskussion sprechen sich zum einen für eine Verlängerung der praktischen Phasen aus und zum Anderen soll, bei gleicher Dauer, ausschließlich die Qualität der Praktika verbessert werden. Dies sei zu realisieren durch die Einbindung der Praktikumsphasen in das curriculare Gesamtbild der Lehrerbildung, eine systematische Vor- und Nachbereitung und die Betreuung der Praktika durch Hochschule und Schule (ebd.). Hierbei erweist sich die mangelnde Steuerung des Ministeriums als Problem. Dadurch erfolgt eine zu geringe Kommunikation und Kooperation zwischen der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung (vgl. Schubarth et al. 2011). Die bis vor einigen Jahren noch vorhandene Praxis der Abordnung von Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter an die Universität Potsdam (und hier an das Zentrum für Lehrerbildung) ist leider nicht mehr gegeben, wodurch sich die Abstimmungsmöglichkeiten zwischen 1. und 2. Phase wieder verschlechterten.

In diesem Zusammenhang verweist Behrmann auf die renommierten Gegner der Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (Baumert-Kommission). Diese plädieren für eine Optimierung der Praktika sowohl in den Schulen als auch in den Hochschulen und fordern eine Verbesserung der curricularen und infrastrukturellen Voraussetzungen durch Einbindung der Praktika in ein curriculares Gesamtkonzept der Lehrerbildung sowie eine systematische Vor- bzw. Nachbereitung und Betreuung durch Schulen und Hochschulen. (vgl. Behrmann 2007)

Darüber hinaus wird zwischen dem „Erwerb konzeptionell-analytischer Kompetenz in der universitären Ausbildung“ und dem „Erwerb reflexiv gesteuerter Handlungskompetenz in der zweiten Phase“ strukturell-funktional unterschieden. Diese Sichtweise ist prinzipiell nicht nur auf die Praxisstudien in Nordrhein-Westfalen übertragbar, sondern gilt ebenso für unterrichtsbezogene Praktika und Praxissemester im Potsdamer Lehramtsstudium. Eine professionelle universitäre Ausbildung vermittelt ein „begriffliches Verständnis, interpretatives Fallverstehen und eine Haltung analytischer Distanz auch gegenüber dem eigenen Handeln“ (Behrmann 2007, S. 7 f.).

Der Praxisbezug theoretischer Arbeit wie er beispielsweise beim interpretativen Fallverstehen realisiert wird ist kein kurzschlüssiger Ruf nach Praxis: „Diese Warnung vor kurzschlüssigen Rufen nach 'mehr Praxis' ist zweifellos berechtigt. Sie würde aber missverstanden, wenn das Plädoyer für ein geordnetes Nebeneinander der beiden Phasen bei gleichzeitiger Optimierung ihre jeweiligen Stärken als generelle Absage an Forderungen nach Ausweitung der Praxisstudien innerhalb des Universitätsstudiums gedeutet würde“ (Behrmann 2007, S. 8).

Die (Weiter-)Entwicklung der konsekutiven Studiengänge bedarf eines besonderen Augenmerks auf die Integration der einsemestrigen Praxisphase in das Masterstudium. Hier wird mehr Verbindlichkeit und Ressourcenbereitstellung für die Betreuung in der Prakti-

kumszeit angeregt. Überdies führt die Einbindung des Praktikums in das Masterstudium in einigen Studiengängen dazu, dass die Studierenden vor unlösbare, weil nicht studierbare Anforderungen gestellt werden (vgl. Giest 2005).

Die aktuelle Studie des Zentrums für Lehrerbildung (2011) zeigt zudem einen enormen Handlungsbedarf hinsichtlich der Einbettung von praktischen Anteilen im Studium auf, weil 86 % der Studierenden stärkeren Berufsfeldbezug und Fokussierung auf Unterrichtsgestaltung fordern sowie Umgang mit Disziplinstörungen und Heterogenität bzw. Konfliktlösestrategien eingemahnt werden (vgl. Giest et al. 2011).

Rückkoppelung auf die These(n) zu den Schulpraktischen Studien: Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis wird in der Lehrerbildung der Universität an verschiedenen Stellen besonders deutlich. Nicht nur anhand der konsensuellen Ausführungen in der Literatur sondern auch in den übereinstimmenden Äußerungen der Studierenden. Die universitäre Lehrerbildung muss stärker eine direkte Berufsfeldorientierung innerhalb der Studienbestandteile anstreben weil sie für einen klassischen Professionsberuf ausbildet. Weiterhin bedingt eine professionsorientierte Lehrerbildung (zumindest teilweise) die Vorbereitung auf den anschließenden Lehrerberuf. Hier sind Schulpraktische Studien ein gutes Mittel um die Studierenden auf den angehenden Beruf vorzubereiten, aber die Betreuung bzw. wissenschaftliche Vor- und Nachbereitung sind dabei unerlässlich. Hinzu sollte es eine Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase geben, die in ein Kerncurriculum verbindend für beide Phasen mündet.

Diese Vorschläge für einen stärkeren Professionsbezug haben nichts mit der Vorstellung gemein, dass für angehende Lehrer im Studium hinreichend Grundlagen für den Praxisberuf geschaffen werden könnten. Diese Kompetenzentwicklung kann erst in der zweiten Phase der Ausbildung und in der praktischen Anwendung über Jahre erfolgen. Die professionellen Grundlagen mit einer berufsfeld-

und praxisbezogenen Theoriearbeit sind hingegen innerhalb des Studiums zu legen.

3.4 Charakteristika der Qualitätsentwicklung

Zusammenfassung: Zwei grundlegende Problemfelder ergeben sich: 1. erfolgt keine systematische Erfassung der Entwicklungspotenziale innerhalb des Gesamtbildes der Lehrerbildung (nicht nur bereichsbezogen) und 2. wird (noch) keine Umsetzung der eruierten Erkenntnisse innerhalb einer zielgerichteten Professionsentwicklung deutlich ersichtlich.

Das Lehrerbildungsverständnis, nach dem eine Qualitätsentwicklung abhängig ist von der nachhaltigen Verbesserung innerhalb der verschiedenen Bestandteile des Lehramtstudiums (Giest 2011, 2007/Schubarth et al. 2008, 2007a, 2007b/Behrmann 2007), stellt die Potsdamer Lehrerbildung auf ein 5-Säulensystem, in dem die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik, die Bildungswissenschaft sowie die schulpraktischen Studien und das Praxissemester kumuliert zur Professionalisierung der Lehramtsstudenten beitragen und jedes Feld unabdingbar für die Funktionalität des angehenden Lehrers ist. An der Universität Potsdam ist dieses Modell gegeben, jedoch ist auf den ersten Blick nicht ersichtlich, ob jedem Element die Bedeutung zgedacht wird bzw. jeder Teil des Lehramtstudiums mit seinem entsprechenden funktionalen Wert bedacht worden ist.

Nach Literaturlage sind drei Kernelemente als signifikant für die Qualitätsentwicklung in der Potsdamer Lehrerbildung herauszustellen, wobei die jeweiligen Entwicklungsstufen in diesem Zusammenhang nicht exponiert werden (vgl. Giest 2011, 2007, 2005a, 2005b, 2005c/Schubarth et al. 2008, 2007a, 2007b/Lemmermöhle-Kommission 2008/Behrmann 2007):

- Kombination von Professionsorientierung und Berufsvorbereitung (Einheit von Theorie und Praxis beruflichen Handelns)

- Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (Eingliederung, Begleitung und Betreuung des Praxissemesters)
- Effektivierung der Studienstrukturen (Fokussierung auf Verkürzung der Studienzeit)

Rückkoppelung auf die These(n) zu den Charakteristika der Qualitätsentwicklung: Eine erste Problemdefinition durch die Universität ist erfolgt und anfängliche Handlungsschritte zur Qualitätsentwicklung sind von den einzelnen Bereichen eingeleitet worden. Die Ziele sind allerdings noch nicht erreicht. So wird an verschiedenen Stellen konstatiert, dass die Professions- und Berufsfeldorientierung klare Entwicklungspotenziale erkennen lassen, die beide im Sinne einer paritätischen Komposition ausbaufähig sind.

Eine produktive Qualitätsentwicklung innerhalb der Potsdamer Lehrerbildung erfordert jedoch die Evaluation möglichst vieler Aspekte. Dies wird derzeit vom Zentrum für Lehrerbildung durch Dokumentenanalysen, Befragungen und Mitspracherecht in den universitären Gremien sowie vom Zentrum für Qualitätssicherung in Lehre und Studium mit ergänzenden Absolventenbefragungen und den gemeinsamen Aktivitäten im Rahmen der Akkreditierungen von Studiengängen umgesetzt. Bislang ist noch kaum ersichtlich, wie die evaluierten Ergebnisse in die weiterführende Qualitätsentwicklung in den Fakultäten (z. B. Ziel- und Leistungsvereinbarungen) eingebettet werden. Dennoch lassen sich vor allem im strukturellen Aspekt wesentliche Fortschritte identifizieren. So erfolgte mit den ab WiSe 2011/12 aktuell geänderten Studienordnungen in zahlreichen Studiengängen eine übergeordnete LP-Verteilung in den Fachsemestern sowie seit dem SoSe 2010 eine Erhöhung der Überschneidungsfreiheit mit Einführung des Potsdamer Zeitfenster-Modells. Auf inhaltlicher Ebene und organisatorischer Ebene der Abstimmung mit dem LaLeb (Landesinstitut für Lehrerbildung, 2. Phase) bedarf es weiterer Entwicklungsarbeiten.

3.5 (Zwischen-)Fazit

Im „Gesamtkonzept zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes“; dessen Erarbeitung in Kooperation vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur erfolgte sowie unter Berücksichtigung der Lemmermöhle-Kommission, des Akkreditierungsverfahrens für die Lehramtsstudiengänge und weiterer aktueller schul- und lehrerbildungspolitischer Aspekte; findet sich eine sehr ausführliche Darstellung von notwendigen Entwicklungsprozessen innerhalb der Potsdamer Lehrerbildung (vgl. MBS, MWFK 2011).

Als grundlegendes Element, welches sich durch nahezu sämtliche Veröffentlichungen zieht, stellt sich der Bedarf eines zentralen Ortes der Koordination heraus, um die Barrieren für eine zukunfts- und professionsorientierten Lehrerbildung zu überwinden (vgl. MBS, MWFK 2011/Giest 2011, 2007, 2005a, 2005b, 2005c/Schubarth et al. 2008, 2007a, 2007b/Lemmermöhle-Kommission 2008/Behrman 2007).

Dies wäre als Kompetenzzentrum Lehrerbildung eine zentrale Steuerungseinheit, die „Verantwortlichkeiten, Beschlusskompetenzen und finanzielle wie personelle Ressourcen die Koordination der Lehrerbildung an der Universität Potsdam“ (Lemmermöhle-Kommission 2008, S. 23) bündelt und dadurch Entwicklungsprozesse ohne große Hindernisse möglich werden lässt. Alternativ wäre kurzfristig eine koordinierende Steuerungsgruppe denkbar, aus der sich längerfristig eine institutionelle Verankerung in der Hochschulstruktur entwickelt. Als Ziele für diese Umstrukturierung in der Potsdamer Universität werden

- klare Verantwortungsstrukturen,
- eine institutionelle Steuerung,
- systematische Qualitätsentwicklung und
- konkrete Zielvorgaben für eine wissenschaftliche und professionsorientierte Lehrerbildung genannt.

Die Generierung eines essentiellen Ortes der Lehrerbildung ist strukturell gesehen nicht nur das schwerwiegendste Aufgabenfeld, sondern ist auch gleichzeitig die wesentliche Bedingung zur Erfüllung aller weiteren Entwicklungsschritte und somit -potenziale. Erst, wenn eine Institution an der Universität Potsdam vorhanden ist, die eine neue Zuständigkeits- und Entscheidungsebene, inklusive der notwendigen finanziellen Mittel, Entscheidungs- und Steuerungskompetenzen, mit Schnittmenge zu Fakultäten und Universität darstellt (Lemmermöhle-Kommission 2008 und Behrmann 2007) und somit sämtliche lehrerbildungsrelevanten Aspekte vereint und auch gleichzeitig mit den Umsetzungsmodalitäten ausgestattet ist; wird eine effiziente und produktive Lehrerbildungsentwicklung realisierbar sein.

Die institutionelle Koordinierung der divergenten lehramtsspezifischen Hochschulelemente, unter Berücksichtigung der bereichsbezogenen Charakteristika, ist aus dem Zentrum für Lehrerbildung heraus derzeit nicht umsetzbar. Das Zentrum für Lehrerbildung ist, wie bisher an zahlreichen Stellen angedeutet, die wichtigste Koordinations- und Entwicklungsinstitution, kann aber aufgrund fehlender Kompetenzen nicht steuern. Es gilt die Entscheidungs- und Steuerungskompetenzen zu erweitern.

Neben der Ansiedelung von domänenspezifischen Elementen im Zentrum für Lehrerbildung sind darüber hinaus sämtliche lehrerbildungsrelevanten Bereiche wie Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik, Bildungswissenschaften, der Primarstufenspezifische Bereich und gemäß des aktuellen und zukünftigen Bedarfes einer Inklusionspädagogik, auch inklusionspädagogische Institutionen in der künftigen Institution einzugliedern. Weiterhin ist die Rolle der Fachbereiche neu zu überdenken. Jeder Fachbereich mit einem Lehramtsstudiengang könnte funktionell mit einem doppelten Mandat ausgestattet werden, sowohl in der Fakultät des Faches als auch in der zukünftigen Lehrerbildungsinstitution. Denn es gehört unumwunden zum Auftrag der Fächer, fachspezifisches wie auch lehr-

amtsspezifisches Wissen zu vermitteln. Deshalb sollten sie in beiden Ebenen vertreten sein.