

# *kentron*

*Journal zur Lehrerbildung*

*Erste Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*

*Grundschullehrerausbildung in Deutschland*

*Studium Bologna'ese*

*Jahr der Mathematik 2008*



	<b>Erste Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen</b> STELLUNGNAHME ZU DEN EMPFEHLUNGEN DER VON DER LANDESREGIERUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN EINGESETZTEN EXPERTENKOMMISSION Von Günter C. Behrmann	4
 	<b>Grundschullehrerausbildung in Deutschland: Vielfalt und Einheit</b> Von René Krempkow & Johannes König	11
	<b>Tempus-Projekt „Foreign Languages at Primary Level“</b> MIT ZWEI BERICHTEN ERFOLGREICHER TEILNEHMER DES PROJEKTES: NENAD KARLOVČEC, STUDENT DER UNIVERSITÄT OSIJEK & TOMISLAV HAJDAROVIĆ, GRUNDSCHULLEHRER Von Astrid Seidel	19 20 22
	<b>Das große Fragezeichen nach dem Abi</b> Von Francka Bierwagen, Projektleiterin, und Marie Preißler, stud. Mitarbeiterin	24
	<b>Studium Bologna'ese</b> Von Mirko Wendland	25
	<b>Das „Zeitfenster-Konzept“</b> EIN INSTRUMENT ZUR SICHERUNG DER STUDIERBARKEIT IN LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN Von Annegret Helen Hilligus	28
	<b>Leistungspunkte, Studienphasen und Studienanforderungen im Wintersemester 2007/08 an der Universität Potsdam</b> Von Mirko Wendland	32
	<b>Janz tief in den Westen...</b> BERICHT EINER REFERENDARIN Von Cornelia Maren Steckel	38
 	<b>Alles neu, nicht alles anders - DER NEUE FSR ELA STELLT SICH VOR</b> Von Manuela Pohl & Ulrike Sträßner	41
	<b>Jahr der Mathematik 2008</b> AUCH DIE UNIVERSITÄT POTSDAM LEISTET IHREN BEITRAG Von Thomas Jahnke	42
	<b>Neue Publikationen zur Lehrerbildung</b>	43
	<b>Veranstaltungen zu Schule und Lehrerbildung an der Universität Potsdam</b>	44

Stellungnahmen von Expertenkommissionen zur Lehrerbildung sind zu einem Thema geworden, an dem sich die Hoffnung entzündet, langandauernde Probleme der Lehrerbildung landes- bzw. universitätsspezifisch analysieren zu lassen und Hinweise für deren Lösung zu erhalten. Dabei geht es u. a. einmal mehr um die Fragen der schulstufen- oder schulformbezogenen Ausbildung, um die Theorie-Praxis-Beziehungen, die Verbindung von Erster und Zweiter Phase, die Funktion und Organisation der BA/MA-Studiengänge und nicht zuletzt um die hochschulexternen und internen Zuständigkeiten in der Lehrerbildung.

Wie mit einigen dieser Fragen aktuell an der Universität Potsdam umgegangen wird, zeigt der Artikel Studium Bologna´ese der AG Studienqualität des Zentrums für Lehrerbildung.

Die Arbeitsgruppe beginnt nach ihren Studien zur Studierbarkeit des Lehramtsstudiums, das beschriebene „Zeitfenster-Konzept“ aus Paderborn als ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in der Universität Potsdam bekannt zu machen und Ideen der Umsetzung zu sammeln.

So banal es auch klingt, erste Voraussetzung für ein professionelles, zielgerichtetes Studium ist, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, die Lehrveranstaltungen zu besuchen, die laut Studienordnung verpflichtend sind. Jedoch ist das nicht in jedem Fall gesichert.

Klar ist auch, dass die Qualität des Lehramtsstudium davon abhängig ist, wie forschungsfähig die an der Lehrerbildung beteiligten Bereiche sind, denn in einem universitären Studium bilden Lehre und Forschung eine Ein-

heit. Es wäre deshalb fatal, diese Einheit in irgendeiner Weise auseinander zu dividieren. Das würde den Stellenwert der Lehrerbildung gegenüber anderen Universitätsstudiengängen diskreditieren.

Auch unsere Universitätsleitung hat im Sommersemester 2007 eine Expertenkommission gebeten, die Lehrerbildung einer Begutachtung zu unterziehen. Der Bericht liegt seit einigen Tagen zugänglich für alle im Internet auf der Homepage der Universität vor. Obwohl der Auftrag die Analyse der Stärken und Schwächen insbesondere der Humanwissenschaftlichen Fakultät und des Zentrums für Lehrerbildung beinhaltet, wird der Bericht nicht nur in dieser Fakultät und im Zentrum zum Nachdenken über Strukturen und zu Auseinandersetzungen führen.

Vorgesehen ist, eine Agenda bis Sommersemester 2008 abzuleiten und die Ergebnisse in die Hochschulentwicklungsplanung einfließen zu lassen.

Eine öffentliche Diskussion des Berichtes während der Tage der Lehrerbildung im Zusammenhang mit dem Thema der Qualitätssicherung würde sich anbieten.

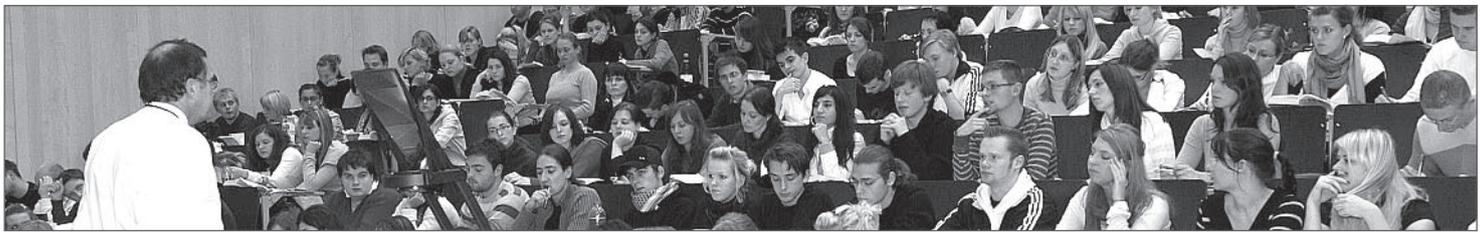
An den Tagen der Lehrerbildung, die am 9., 10. und 11.6. 2008 stattfinden, erhalten Studierende, Referendare, Lehrer und Lehrerbildende nicht nur Einblicke in die Lehre und Forschung der Lehrerbildung. Alle Teilnehmer sind aufgefordert Workshops, Diskussionsrunden und Forschungskolloquien mitzugestalten. Angemeldet haben sich bereits 70 Referendare und 40 Lehramtsanwärter, die aus der Perspektive der Zweiten Phase gerne ihre Erfahrungen in die Diskussion zur Lehrerbildung einbringen werden.



Dr. Roswitha Lohwaßer

Geschäftsführerin des  
Zentrums für Lehrerbildung  
Universität Potsdam

Impressum: *kentron* Journal zur Lehrerbildung  
Herausgeber: Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung  
Redaktion: Dr. Roswitha Lohwaßer, Mirko Wendland, Viola Grellmann, Juliane Jaensch  
Lektorat: Viola Grellmann  
Vertrieb: Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung  
Layout: Ulrike Kruse, Dennis Jacobs  
Fotos: Fotos v. Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam) u. v. Mitarbeitern d. ZfL  
Druck: Druckerei des AVZ der Universität Potsdam,  
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam  
Anschrift: Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung,  
Karl-Liebknecht-Straße 24/25, 14476 Potsdam  
Tel.: 0331 - 977 2563, Fax: 0331 - 977 2196,  
E-Mail: zfl@rz.uni-potsdam.de



# Erste Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen

Von Prof. Dr. Günter C. Behrmann

## Auftrag:

Die Kommission sollte Empfehlungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Studienphase (Universitätsstudium) erarbeiten. Sie ist dabei einerseits von den Rahmenvorgaben der KMK und einem daran orientierten „Leitbild einer berufswissenschaftlichen Lehrerbildung“, andererseits von der Situation der Lehrerbildung an den insgesamt 11 Lehrerinnen und Lehrer ausbildenden Hochschulen des Landes ausgegangen. Weil der Bologna-Prozess in NRW über Modellversuche in zunächst zwei, mittlerweile fünf Universitäten eingeleitet wurde, galt es, unter Berücksichtigung der dabei gewonnenen Erfahrungen Leitlinien für eine landesweite Reform der Lehrerbildung in Bologna-Strukturen zu entwickeln. In Frage standen also vor allem

- ▶ das Verhältnis von Erster und Zweiter Phase,
- ▶ die Differenzierung zwischen den Lehrämtern und deren „Kompetenzprofilen“,
- ▶ die Ziele und Inhalte des Bachelor- und des Master-Studiums, insbesondere die Studiendauer und die Forderungen nach Polyvalenz und Professionsorientierung,
- ▶ der Stellenwert und die Relationen von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis, respektive von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien,
- ▶ die hochschulexternen und -internen Zuständigkeiten in der Lehrerbildung.

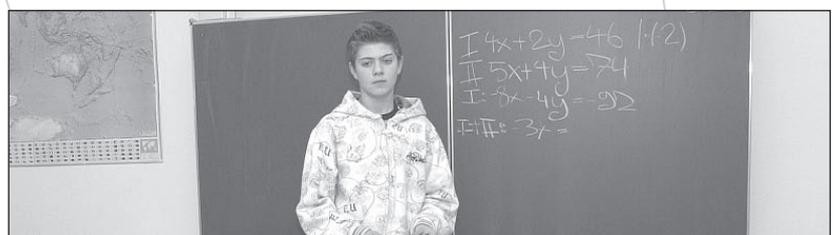
## Gesamteinschätzung der Empfehlungen

Nordrhein-Westfalen hat rund 18 Millionen, Brandenburg 2,5 Millionen Einwohner. In Brandenburg besuchen ca. 350.000 Schülerinnen und Schüler allgemein- und berufsbildende Schulen. Sie werden von etwa 14.000 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die gerundeten Vergleichszahlen für NRW lauten: 3 Millionen Schülerinnen und Schüler, 110.000 Lehrerinnen und Lehrer (nach Grund- und Strukturdaten 2005; Bezugsjahr 2003). In den Lehramtsstudiengängen der elf Lehrer ausbildenden Universitäten (mit TH Aachen und DHS Köln) waren 2005 unter Einschluss der lehramtsorientierten Bachelor-Studiengänge nahezu 66.000 Studierende eingeschrieben. Zur gleichen Zeit waren an der Universität Potsdam, der einzigen Lehrer ausbildenden Universität des Landes Brandenburg, 3000 Studierende immatrikuliert. Man kann sich deshalb fragen, ob die Empfehlungen der Baumert-Kommission auch für die Reform des Lehramtsstudiums in Brandenburg relevant sein könnten.

Dieses Frage liegt auch noch aus anderen Gründen nahe: Während sich in Brandenburg der erste Jahrgang von Bachelor-Studenten einem Studienabschluss nähert, sind in NRW im vergangenen Wintersemester noch die meisten Studienanfänger in Studiengänge immatrikuliert worden, die mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen werden. Sieht man von den unterschiedlich angelegten Modellversuchen an



Prof. Dr. Günter C. Behrmann  
Wirtschafts- und Sozial-  
wissenschaftliche Fakultät  
der Universität Potsdam,  
Professur für Didaktik der  
politischen Bildung





# Stellungnahme zu den Empfehlungen der von der Landesregierung des Landes Nordrhein-Westfalen eingesetzten Expertenkommission (Baumert-Kommission des Landes Nordrhein-Westfalen)

mittlerweile 5 Universitäten ab, so befindet sich Brandenburg auf dem Feld der Lehrerbildung etwa in der Mitte, NRW hingegen noch in der Vorbereitungsphase des Bologna- Prozesses.

Wie die wiederholte Revision von KMK-Vorgaben und die neuerliche Diskussion über die Regelstudienzeit des Bachelor- Studiums zeigen, ist in diesem Prozess allerdings noch manches offen oder zumindest revidierbar. Als Bundesland mit der weitaus größten Einwohner-, Schüler- und Studentenzahl wird NRW wahrscheinlich auch den Fortgang des Bologna- Prozesses in Ländern beeinflussen, die darin weiter fortgeschritten sind. Zudem gilt es zu beachten, dass zwischen den Versuchen, durch Angleichung der Studienorganisation in den europäischen Ländern einen weltweit attraktiven „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, und den durch die Evaluation von Lehramtsstudiengängen sowie die Schulleistungsstudien angestoßenen Reformen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik kein innerer Zusammenhang bestanden hat und besteht. Soweit sie die Studien- und Prüfungsorganisation tangieren, lassen sich die Probleme der Lehrerbildung zwar nur noch im Rahmen der hochschulpolitischen Vorgaben der Bologna- Erklärung angehen. Die Probleme der Lehrerbildung lassen sich aber weder auf die Studien- und Prüfungsorganisation reduzieren, noch – soweit es sich um damit zusammenhängende Probleme handelt – allein

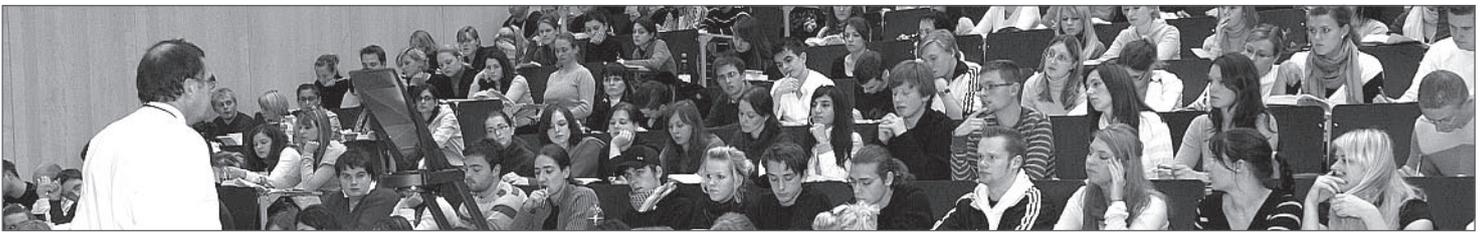
durch gestufte Studiengänge, Modularisierung, Leistungspunktsysteme etc. lösen.

Geht man hiervon aus, so sind im Hinblick auf das Lehramtsstudium an der Universität Potsdam und die bevorstehende externe Begutachtung von Teilen dieses Studienbereichs vor allem die Empfehlungen

- ▶ zum Zuschnitt der Lehrämter,
- ▶ zur Stärkung der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften,
- ▶ zu den schulpraktischen Studien
- ▶ und zur Einrichtung von Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung beachtenswert.

Land Nordrhein-Westfalen	
Landeshauptstadt	Düsseldorf
Fläche	34.085,27 km <sup>2</sup>
Einwohnerzahl	18.005.235 (Stand August 2007)
Gründung	23. August 1946





## Zuschnitt der Lehrämter

### EMPFEHLUNG:

„Die Kommission empfiehlt die Abkehr vom derzeitigen stufenübergreifenden Lehramt (Grund-, Haupt- und Realschule) aufgrund der jeweils besonderen Tätigkeitsanforderungen und den sich daraus ergebenden Kompetenzprofilen im Grundschullehramt einerseits und in den Lehrämtern für die Schulformen der Sekundarstufe I andererseits.“ (S. 7)

### ZUR EINSCHÄTZUNG:

Sieht man davon ab, dass die Baumert-Kommission die aktuellen Forderungen nach Ausweitung und Aufwertung der vorschulischen Bildung und deren Konsequenzen für die Grundschulpädagogik sowie für die Ausbildung des im Vorschul- und Grundschulbereich tätigen Personals vollkommen außer Acht lässt, so ist die Empfehlung, (wieder!!) ein Lehramt Grundschule zu schaffen, ausführlich und schlüssig begründet (S. 33f.; S. 45).

Dagegen ist die Kommission mit dem Vorschlag, im Bereich der weiterführenden Schu-

len die schon bestehende Differenzierung in die zwei Lehrämter Haupt- und Realschule, Gymnasium und Gesamtschule beizubehalten, eher schul- und haushaltspolitischen Vorgaben als ihren eigenen schulpädagogischen und -politischen Leitvorstellungen gefolgt, die sich auf eine durchgängige Differenzierung nach Schulstufen zubewegen (S. 34f.)

### FOLGERUNGEN:

Der Zuschnitt der Lehrämter ist bei der laufenden Novellierung des Schul- und Lehrerbildungsgesetzes in Brandenburg nicht nachhaltig problematisiert worden. Dennoch stellt sich die Frage, ob das Institut für Grundschulpädagogik, die Humanwissenschaftliche Fakultät und die Universität das primär mit Einsatzmöglichkeiten, also personal- und organisationspolitisch gerechtfertigte stufenübergreifende Lehramt P/SI für sinnvoll halten und daran festhalten möchten oder ob sie einem Lehramt Grundschule aus den von der Baumert-Kommission

angeführten Gründen den Vorzug gäben, wenn sich Möglichkeiten eines neuen Zuschnitts der Lehrämter eröffnen würden.

Weil sich die fachliche, die fachdidaktische, die bildungswissenschaftliche und die schulpraktische Ausbildung in einem Studiengang Grundschule leichter zusammenführen ließen als im breiten Fächerspektrum der Sekundarstufe I und II, wären die Chancen einer Profilierung der Lehrerbildung im Primarbereich jedenfalls größer – und die Kosten einer solchen Profilierung geringer – als im Sekundarbereich. Dies gälte auch dann, wenn die Universität die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen wieder aufnähme, ist doch nicht nur nach Auffassung der Kommission mit „einem weiteren Ausbau integrativer Angebote“ in den Schulen zu rechnen (S. 46). Allerdings würde selbst eine auf die Primarstufe begrenzte Erweiterung des Studienangebots bei der Beachtung von Eckpunkten, wie sie die Kommission bezeichnet hat (S. 46ff.), beträchtliche zusätzliche Ressourcen erfordern.

„Der Zuschnitt der Lehrämter ist bei der laufenden Novellierung des Schul- und Lehrerbildungsgesetzes in Brandenburg nicht nachhaltig problematisiert worden.“

## Stärkung der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften

### EMPFEHLUNG:

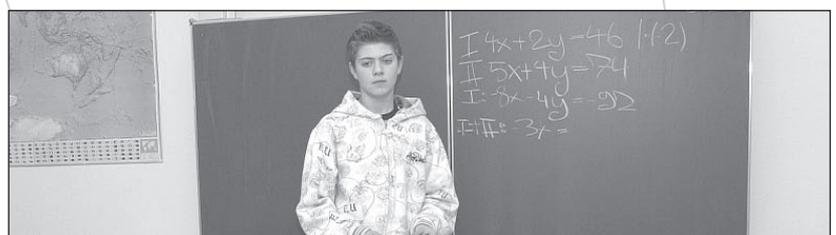
„Die Fachdidaktiken sind an vielen Standorten nur unzureichend ausgebaut ... Die Kommission empfiehlt, Entwicklungsplanungen für die Fachdidaktiken vorzunehmen und Möglichkeiten einer gezielten Nachwuchsförderung zu überprüfen“ (S. 8). „Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im erziehungswissenschaftlichen Teil der Ausbildung hängt nicht zuletzt – ähnlich wie in der Fachdidaktik – von der Fundierung durch einschlägige Forschung ab ... Langfristig wird die Qualität der Lehramtsausbildung im bildungswissenschaftlichen Teil auch von der Stärkung der Erziehungswissenschaft als empirisch forschender Disziplin abhängen.“ (S. 42)

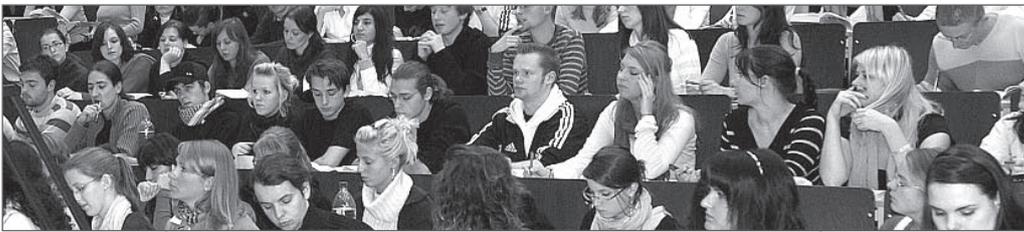
### ZUR EINSCHÄTZUNG:

Die Kommission orientiert sich an einem „Modell“ der Lehrerbildung, das vieles mit dem Potsdamer Modell gemeinsam hat, denn in den Grundzügen stützen sich beide Modelle auf ein bereits in den 1960er Jahren vom Deutschen Bildungsrat erarbeitetes Reformkonzept: „Dieses Modell lässt sich“, so die Kommission „knapp als verantwortungsvoll organisierte und institutionell abgesicherte Orchestrierung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen – insbesondere erziehungswissenschaftlichen und psychologischen – sowie berufspraktischen Studien beschreiben, wobei auf keines dieser Elemente verzichtet

werden kann.“ Auf die fachwissenschaftlichen Studien ist die Kommission nur am Rande eingegangen. Die „fachdidaktischen Ausbildungskomponenten“, die „Bildungswissenschaften“, und die „praktischen Studienanteile“ sind hingegen in den Begleituntersuchungen evaluiert worden (S. 40–44). Dazu stellt die Kommission fest:

„Als bereichsspezifische Vermittlungswissenschaft spielt die Fachdidaktik eine systematische Rolle in der modernen Lehramtsausbildung. Dennoch ist die Position der Fachdidaktiken keineswegs durchgehend konsolidiert. Dies ist teilweise Ergebnis eines unzureichenden Ausbaustandes, teilweise aber auch Ausdruck des internen Entwicklungsstandes der Fachdidaktiken.“ (S. 40)





„Die bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile in der Lehramtsausbildung haben neben den schulpraktischen Studien die stärkste Kritik auf sich gezogen. Die Kritik bezieht sich in ähnlicher Weise auf die Beliebigkeit der Themen, das Anspruchsniveau der Angebote und die mangelnde Kumulativität der Ausbildung insgesamt.“ (S. 42)

Während die oben zitierten Empfehlungen zur Entwicklung der Fachdidaktiken ausführlich erläutert und konkretisiert werden, hält sich die Kommission im Hinblick auf die Bildungswissenschaften sichtlich zurück. Sie verweist auf die von der KMK beschlossenen Standards, die „für eine zentrale berufsbezogene Komponente der Lehramtsausbildung einen Orientierungsrahmen vorgeben, der zur Zielklarheit, Verbindlichkeit des Programms und Überprüfbarkeit der Zielerreichung beitragen soll“, sieht darin aber nur einen „ersten Schritt zur Konsolidierung dieses universitären Ausbildungsbereichs“ (S. 42). Zu weiteren Schritten äußert sie sich nicht. Deutlich wird nur, dass sie sich von einer erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung distanziert, deren Schwerpunkte „traditionell in der Explikation normativer Bezugssysteme und der kategorialen Klärung von Handlungskontexten, nicht aber im Bereich systematischer qualitativer oder quantitativer empirischer Forschung“ liegen (S. 42).

#### FOLGERUNGEN:

Obwohl im Potsdamer Modell Leitvorstellungen entwickelt wurden, die sich in den späteren KMK- und HRK- Empfehlungen sowie in den zahlreichen Gutachten zur Situation der Lehrerbildung in einzelnen Bundesländern und Universitäten wiederfinden, kennzeichnen die von der Kommission beschriebenen „Allgemeinen Probleme der Lehrerausbildung“ (S. 15f.) auch die Situation der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam. Das gilt insbesondere für die Fachdidaktiken, die zeitweise ganz zur Disposition gestellt wurden und von einer Konsolidierung noch weit entfernt sind. Das gilt trotz ihrer Schlüsselstellung im Potsdamer Modell in mancher Hinsicht, vor allem im Hinblick auf die Kapazitätssteuerung, auch für die Bildungswissenschaften, d. h. für die Erziehungswissenschaft, die Pädagogische Psychologie und die von der Kommission übergangenen Sozialwissenschaften.

Vergleiche mit ähnlich strukturierten – und ähnlich großen – Universitäten, die bislang noch nicht angestellt wurden, könnten zeigen, in welchen Bereichen die Universität Potsdam konkurrenzfähig ist und in welchen Bereichen Studienbedingungen, Lehre und/oder Forschung dem Leitbild einer berufswissenschaftlich orientierten, von Fachwissenschaften,

Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften getragenen Lehrerbildung nicht entsprechen. Gegenwärtig lässt sich dazu wohl nur soviel sagen:

Für die Verhandlungen zum Personal- und Sachmittelbedarf, der durch das Praxissemester entsteht, haben das Zentrum und das Planungsdezernat erstmals im einzelnen ermittelt, welche Lehrkapazität in den Fachdidaktiken vorhanden ist. Auf dieser Grundlage könnte eine Entwicklungsplanung in Angriff genommen werden. Die Bemühungen um eine Stärkung der fachdidaktischen Forschung – auch der Nachwuchsförderung – sind mit Unterstützung der Universitätsleitung intensiviert worden.

In den Bildungswissenschaften, die von vornherein auf ein modularisiertes Kerncurriculum orientiert waren, hat die Universität Potsdam trotz der auch in allen beteiligten Disziplinen bestehenden Kapazitätsproblemen vielen anderen Universitäten noch einiges voraus. Das dürfte auch für die empirische Forschung und deren beachtliches Methodenspektrum, bislang aber nicht für die Förderung des Nachwuchses und die gemeinsame Diskussion von Forschungsvorhaben und –ergebnissen gelten. Auch hier sind verschiedene Initiativen (Graduiertenprogramm, Forschungskolloquium) zu verzeichnen.

*„In den Bildungswissenschaften, die von vornherein auf ein modularisiertes Kerncurriculum orientiert waren, hat die Universität Potsdam trotz der auch in allen beteiligten Disziplinen bestehenden Kapazitätsproblemen vielen anderen Universitäten noch einiges voraus.“*

## Umfang und Funktion von Praktika

#### EMPFEHLUNGEN:

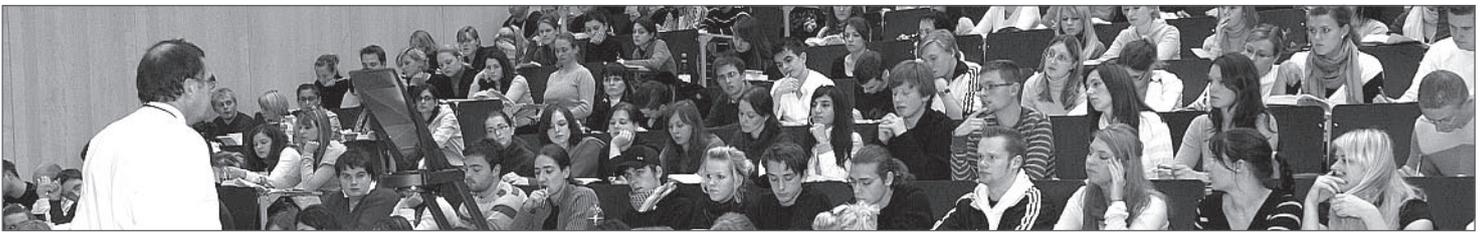
„Die Kommission plädiert ausdrücklich nicht für mehr, sondern für bessere Praxisphasen in der universitären Lehramtsausbildung.“ (S. 8) „Zusammenfassend ist die Kommission davon überzeugt, dass nicht in der wechselseitigen Übernahme von Ausbildungsverantwortung, sondern nur im geordneten Nacheinander der beiden Phasen bei gleichzeitiger Optimierung ihrer jeweiligen Stärken

und systematischer Abstimmung an den Schnittstellen die bestmögliche Ausbildung zu erreichen ist.“ (S. 32) „Bevor ... über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren.“ (S. 44)

#### ZUR EINSCHÄTZUNG:

Die Baumert-Kommission hat sich weder der verbreiteten Kritik an der 'Praxisferne' des universitären Lehramtsstudiums noch der damit zumeist verbundenen Forderung nach einer Vermehrung der Praxisanteile angeschlossen. Ihre Empfehlung, die beiden Ausbildungsphasen beizubehalten und deren Funktionen zu stärken, also auch die schulpraktischen Studien innerhalb





des Universitätsstudiums nicht auszuweiten, sondern zu verbessern, wird doppelt begründet:

Zum einen hält die Kommission eine Optimierung der in der Prüfungsordnung vorgesehenen Praktika für vordringlich, weil gegenwärtig weder an den Universitäten noch an den Schulen die notwendigen curricularen und infrastrukturellen Voraussetzungen für

- ▶ eine Einbindung der Praktika in ein curriculares Gesamtkonzept der Lehramtsausbildung,
- ▶ die systematische Vor- und Nachbereitung
- ▶ sowie eine Betreuung der Praktika durch Hochschule und Schulen vorhanden sind (S. 44).

Zum anderen argumentiert die Kommission mit einer strukturell-funktionalen Unterscheidung zwischen dem „Erwerb konzeptionell-analytischer Kompetenz in der universitären Ausbildung“ und dem „Erwerb von reflexiv gesteuerter Handlungskompetenz in der Zweiten Phase“ (S. 32). Die „Stärke aller akademischen Ausbildungen“ ist danach „konzeptionell-analytischer Natur“. Dies „gilt im Prinzip auch für Praxisstudien, die in die akademische Ausbildung integriert sind und selbst für das Probehandeln in unterrichtsbezogenen Praktika. Auch dieses wird denselben analytischen Regeln unterworfen. Praxisbezug heißt hier theoretisch-konzeptionelle Durchdringung und Analyse beobachteter und selbst erfahrener Praxis. Eine Ausbildung in dieser Form erzeugt – wenn sie gelingt – begriffliches Verständnis, interpretatives Fallverstehen und eine Haltung analytischer Distanz auch gegenüber dem eigenen Handeln – alles Elemente von Professionalität. Die Erzeugung von Handlungssicherheit während der universitären Ausbildungsphasen zu erwarten, wäre dagegen verfehlt.“ (S. 30) Nach Auffassung der Kommission ist deshalb „die Einführung und Erweiterung von Praxiselementen“ im universitären Studiengang „als solche noch keine hinreichende Antwort auf die Diagnose mangelnder Praxisrelevanz“. Denn „auf curriculare Problemlagen wird mit einer Strukturmaßnahme geantwortet, deren Wirkung selbst davon abhängig ist, dass die curricularen Probleme bereits gelöst sind.“ (S. 31)

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. Die Kommission musste regionale Gegebenheiten berücksichtigen. Eine allgemeine Ausweitung der Praxisstudien kommt in NRW schon deshalb nicht in Betracht, weil an fünf der neun Universitäten, die Lehrerinnen für verschiedene Schulstufen ausbilden, mehr als 5000 Studierende in Lehramtsstudiengängen und lehramtsrelevanten Bachelor-Studiengängen eingeschrieben sind.

Man sollte auch nicht übersehen, dass die Differenzierung zwischen den Funktionen der Ersten und Zweiten Phase idealtypisch stilisiert ist. So macht die Kommission selbst darauf aufmerksam, dass die „strukturelle Analyse der zweiten Ausbildungsphase ... etwas über ihr Potential, aber noch nichts über die tatsächlich erreichte Qualität“ aussagt (S. 31). Das gilt in gleicher Weise für das Universitätsstudium. Wie beim Umgang mit anderen idealtypischen Konstrukten besteht auch beim Umgang mit diesen Konstrukten eine Tendenz zur Reifizierung und zum nachfolgenden präskriptiven Gebrauch. Das zeigt sich zumal dort, wo die Kommission das „Differenzbewusstsein“ zur „Voraussetzung von Abstimmung und Kooperation“ erklärt (S. 29), aber die Frage offen lässt, wie sich die nicht vorhandene, aber wiederholt geförderte Abstimmung und Kooperation bewerkstelligen ließe.

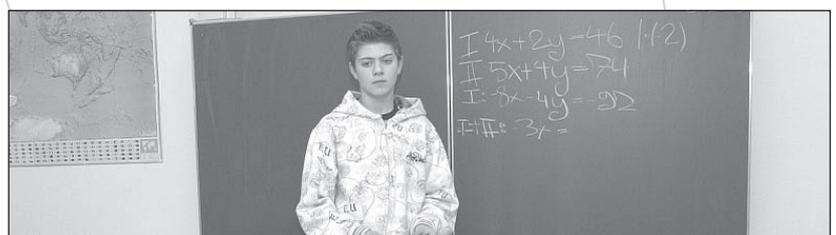
#### FOLGERUNGEN:

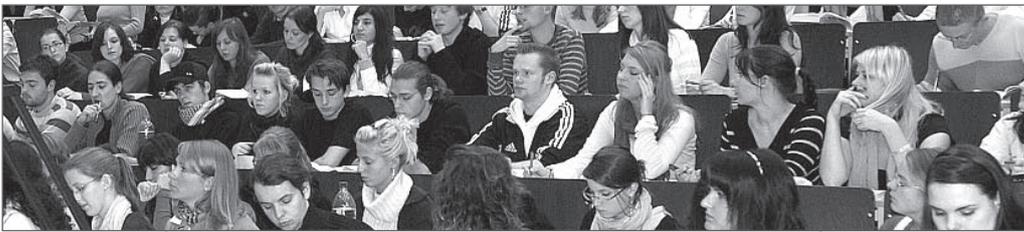
Man kann die im Land Brandenburg beschlossene Einführung eines Praxissemesters unter Berufung auf das Gutachten der Baumert-Kommission kritisieren, weil es an notwendigen infrastrukturellen und curricularen Voraussetzungen für eine solche Ausweitung der Praxisanteile mangelt. Man kann bei der Einschätzung der hochschul- und schulpolitischen Gegebenheiten aber auch zu dem Schluss kommen, dass sich die Funktionalität – und somit die Qualität – der schulpraktischen Studien sowie die bil-

dungswissenschaftliche und fachdidaktische Infrastruktur nur in Verbindung mit dem Praxissemester nachhaltig verbessern lassen. Dies ist die Position des Zentrums für Lehrerbildung, das in allen Planungen und allen Verhandlungen über die Ausgestaltung des Praxissemesters von den gleichen Anforderungen ausgegangen ist wie die Baumert-Kommission in den zuvor zitierten Passagen ihrer Empfehlungen. Das Zentrum sieht sich daher durch die zentralen Aussagen der Kommission bestätigt, wonach

- ▶ schulpraktische Studien zu den vier Elementen des Universitätsstudiums zählen,
- ▶ diese Studien innerhalb des Hochschulstudiums primär „konzeptionell-analytische“ Kompetenzen fördern sollten,
- ▶ die vielfach geringe Qualität der schulpraktischen Studien dringlich nachhaltige Verbesserungen erfordert,
- ▶ die hierfür notwendigen curricularen und infrastrukturellen Voraussetzungen nicht vorhanden sind, also auf Seiten der Hochschulen und der Schulen erst geschaffen werden müssen.

Da in der dort erst unlängst (2003) revidierten Prüfungsordnung für das 1. Staatsexamen schulpraktische Studien im Umfang von 14 Wochen gefordert werden, ist die Differenz zwischen den in NRW vorgesehenen Fachpraktika (10 Wochen) und dem Brandenburger Praxissemester (16 Wochen) nicht so groß, dass von einer starken Ausweitung der Praxisstudien gesprochen werden kann. Wenn die Infrastruktur wie geplant verbessert wird, kann durch die mit einer moderaten Ausweitung verbundene neue Verortung der Praktika zumindest in Universitäten wie der in Potsdam die strukturelle Basis für die notwendigen curricularen Abstimmungen von Hochschule und Schule geschaffen werden. Zudem lassen sich durch das Praxissemester Probleme minimieren, die aus der Aufteilung des Studiums in eine dreijährige Bachelor- und eine zum Teil nur einjährige Masterphase resultieren. Wie die Probleme der Praxisstudien werden diese Probleme im Gutachten der Kommission zwar diagnostiziert. Die praktischen Fragen, die sich daraus ergeben, bleiben aber unbeantwortet.





## Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung

### EMPFEHLUNG:

„Die universitäre Lehrerbildung benötigt angesichts der Zersplitterung in Fächer einen institutionellen Ort, der mit klar umrissenen Aufgabenstellungen, Beschlusskompetenzen, Infrastruktur und eigenen Ressourcen die forschungsbasierte und gleichzeitig berufsfeldbezogene Ausbildung zentral sichert.“ (S.55) „Zur Erreichung dieser Ziele schlägt die Kommission die Schaffung einer zentralen Einrichtung im Range einer Quasi-Fakultät vor.“ (S. 56)

### ZUR EINSCHÄTZUNG:

Die Kommission hat sich in keinem der Problemfelder, mit denen sie sich zu beschäftigen hatte, so weit vorgewagt wie auf dem Feld der hochschulinternen Organisation der Lehre und Forschung im Bereich der Lehramtsausbildung. Ihre Empfehlung, nicht nur Zentren für Lehrerbildung einzurichten, sondern die schon bestehenden Zentren zu Einrichtungen mit Funktionen von Fakultäten auszubauen, geht weit über die bekannten Varianten von zentralen Institutionen mit spezifischen Funktionen etwa zentralen Institutionen für Didaktik und Gremien mit fachbereichsübergreifenden Aufgaben (Kommissionen für Lehrerbildung u.ä.) hinaus. Keine andere Empfehlung ist auf der Ziel- und der Mittelebene so stark ausdifferenziert wie diese. Das „Zentrum für Professionalisierung der Lehrerbildung“ sollte demnach „mindestens die folgenden Aufgaben verantwortlich übernehmen:

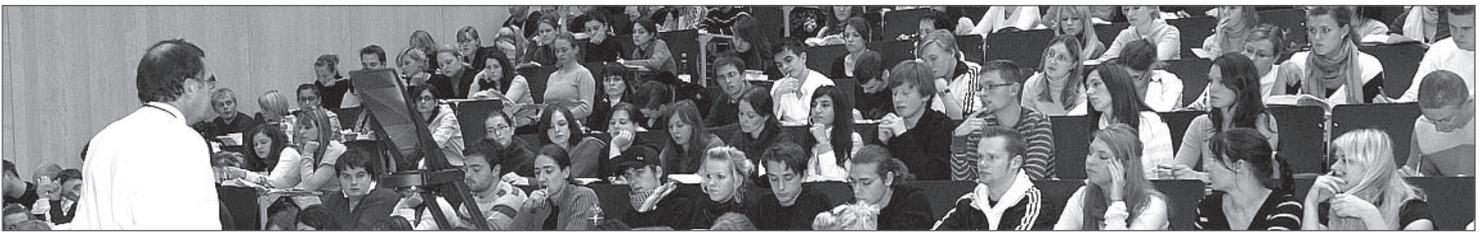
1. Koordinierende Unterstützung beim Aufbau, der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung konsekutiver Studiengänge im Bereich der Lehramtsausbildung,
2. Verfügung über Ressourcen und deren Steuerung zur fachbereichsübergreifenden Vermittlung und ggf. externem Einkauf von qualifizierten Lehrangeboten, wenn die Fachbereiche diese nicht vorhalten können oder wollen,
3. Mitsprache bei Berufungsverfahren für Professuren im Bereich der Lehramtsausbildung,
4. Ausgestaltung der berufsfeldbezogenen Curricula und Beschreibung der Kompetenzen, die in einem universitären Lehramtsstudiengang erreicht werden sollen, Organisation und Steuerung der Praktika,
5. Entwicklung und Institutionalisierung von Kooperationsstrukturen mit der Zweiten Ausbildungsphase,
6. Entwicklung von Strukturen und Angeboten zur Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und von Vertreterinnen und Vertretern der Zweiten Phase sowie
7. Beratung der Studierenden und der Lehrenden in Angelegenheiten der Lehrerbildung.

Die Universitäten sollten diese Zentren – sofern dies an einem Standort sinnvoll ist – auch mit forschungsbezogenen Aufgaben betrauen und entsprechend ausstatten können. Zu diesen Aufgaben gehören:

1. die Initiierung, Koordination und Förderung von interdisziplinärer schul- und unterrichtsbezogener Forschung, insbesondere in den für das Grundschullehramt relevanten Domänen sowie
2. die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den lehrerbildungsrelevanten Disziplinen und Forschungsfeldern, insbesondere in den Bildungswissenschaften, einschließlich der Grundschulpädagogik und der Fachdidaktiken.“ (S. 56)

Dem Zentrum wird so die „zentrale Verantwortung“ für den gesamten Bereich der Lehrerbildung zugeschrieben. Hierzu soll es die notwendigen finanziellen Mittel, Entscheidungs- und Steuerungskompetenzen erhalten. Die Probleme, die sich aus der Funktionsbündelung und -gewichtung auf der Fach-, Instituts- und Fachbereichsebene ergeben, wären durch eine solche funktionale Ausdifferenzierung spezieller Aufgaben und Entscheidungskompetenzen auf einer übergeordneten Ebene allerdings noch keineswegs gelöst. Denn zwischen die Ebenen der Fakultäten und die Leitungsebene der Universität würde ausschließlich für die Lehrerbildung eine neue Zuständigkeits- und Entscheidungsebene eingezogen, deren Funktionen in die beiden anderen Ebenen hineinreichen. Schon so vage Funktionsbestimmungen wie „koordinierende Unterstützung“, „Mitsprache“, „Ausgestaltung“, „Entwicklung von Strukturen und Angeboten“ lassen erkennen, dass die meisten Aufgaben der „Quasi-Fakultät“ nicht klar umrissen, also auch nicht hinreichend von den Aufgaben der Fachbereiche (Fakultäten) und Universitätsleitung (einschließlich Senat und Senatskommissionen) abgegrenzt und abgrenzbar sind. Die Verantwortlichkeiten würden so nicht konzentriert. Vielmehr droht die Gefahr einer konfliktanfälligen Diffundierung in einem dann drei Ebenen umfassenden Mehrebenensystem mit organisatorischen Asymmetrien.





#### FOLGERUNGEN:

Im kommenden Jahr sollen die in Bachelor-Master-Strukturen überführten Lehramtsstudiengänge akkreditiert werden. Eine Expertenkommission wird die Humanwissenschaftliche Fakultät unter Berücksichtigung des Zentrums für Lehrerbildung und der Fachdidaktiken im Hinblick auf ihre Schlüsselstellung in der Lehrerbildung evaluieren. Für das Praxissemester innerhalb des Masterstudiums müssen unter Beteiligung der Studienseminare und der Praxis-schulen die vorgesehenen Arbeitsgruppen gebildet und in den Stand versetzt werden, ihre Arbeit aufzunehmen. In jedem dieser Aufgabenbereiche müssen personalpolitische Fragen, insbesondere Fragen zur Personalentwicklung in der Grund-schulpädagogik, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften berücksichtigt werden.

Trotz seiner dürftigen Ausstattung ist das Zentrum an jedem dieser Vorhaben beteiligt. Ein Großteil der Vorarbeit für das Praxissemester – das im Hinblick auf die „Professionalisierung der Lehrerbildung“ wohl wichtigste Projekt der Universität Potsdam – wurde und wird im Zentrum geleistet. Vom Zentrum sind auch schon verschiedenen Initiativen zur Initiierung, Förderung und Koordination schul- und unterrichts-bezogener Forschung sowie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgegangen. Das Zentrum erbringt somit schon jetzt in fünf der neun von der Baumert-Kommission be-zeichneten Aufgabenfeldern wichtige Beiträge.

Angesichts der Aufgaben, die im nächsten Jahr bewältigt werden müssen, und der vie-len offenen Fragen, die von einer Bildung von

Quasi-Fakultäten auf allgemeiner organisati-onssoziologischer und –rechtlicher Ebene so-wie innerhalb der einzelnen Universitäten geklärt werden müssten, ist im Hinblick auf die Empfehlung, die Zentren mit Fakultätsrechten auszustatten, wohl Zurückhaltung angebracht. Wo es um die Akkreditierung, die Qualitätsentwicklung, das Praxissemester, die Personal-entwicklung in der Grundschulpädagogik, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften geht, sind in jedem Fall die Fakultäten, die Universitätsleitung und das Zentrum gefordert. Eine Grundsatzdiskussion über die Funktionen, die Organisation und den Status des Zentrums würde die notwendige Zusammenarbeit zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht erleichtern, sondern erschweren.

„Das Zentrum erbringt schon jetzt in fünf der neun von der Baumert-Kommission bezeichneten Aufgabenfeldern wichtige Beiträge.“

## Evaluationsdienst *eva-basic.de*

Anzeige

Online-Umfragen schnell, preiswert, flexibel

Einsatzmöglichkeiten (Auszug)

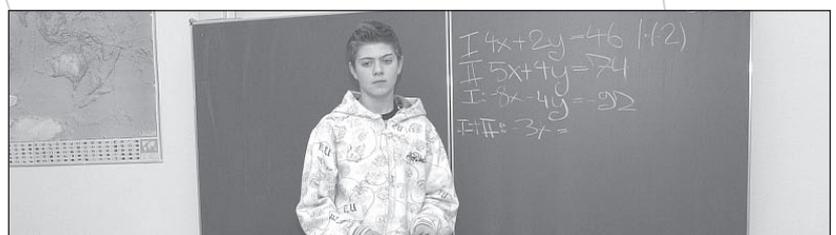
Erstellen Sie einfach und schnell *multiple-choice*-Umfragen und Eva-luationsfragebögen. Veröffentlichen Sie mit wenigen Mausklicks Ihre Fragebögen im Internet. Nutzen Sie die komfortablen Beobachtungs- und Auswertungsfunktionen inklusive grafischer Aufbereitung und Ex-portfunktion in andere Anwendungen – **ab 25 € im Monat**.

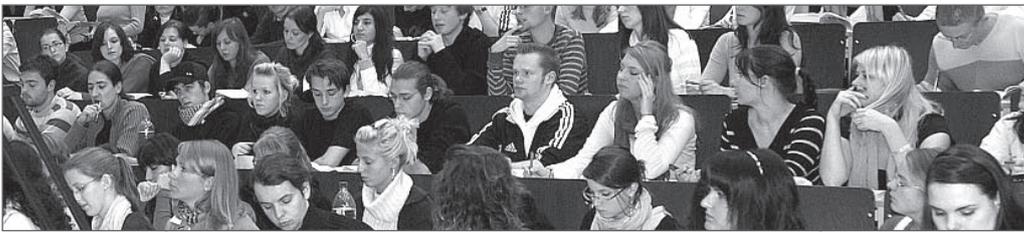
- Bewerbungsfragebögen, Bewerbungsprozedere
- Lehreevaluation und (Lern-) Erfolgskontrolle
- Datenerhebungen für wissenschaftliche Projekte, z.B. in der Psychologie, der Linguistik, in den Sozial- oder auch den Wirtschaftswissenschaften
- Evaluation von Prozess- und Wissenskompetenzen

[www.irs-basic.de](http://www.irs-basic.de)

[info@irs-basic.de](mailto:info@irs-basic.de)

Anzeige





# Grundschullehrerausbildung in Deutschland: Vielfalt und Einheit

Einleitung

Von Johannes König & René Krempkow

Die Grundschullehrerausbildung in Deutschland gibt es nicht.“ (Faust, 2003, S.79) Wer in Deutschland Grundschullehrerin oder Grundschullehrer werden möchte, wird sehr unterschiedlich ausgebildet, je nachdem in welchem Bundesland er oder sie die Ausbildung durchläuft. Verbunden damit sind auch die verschiedenen Lehrberechtigungen, die in Abhängigkeit des Bundeslandes entweder für die Klassen 1 bis 4, für die Grund- und Hauptschule oder für die Primar- und die gesamte Sekundarstufe I erworben werden.

Die Vielfalt der Grundschullehrerausbildung ist stärker ein Ergebnis regionaler und traditionaler Entwicklungen und Entscheidungen als dass man davon ausgehen könnte, dass die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern zentral und „aus einem Guss“ heraus organisiert und strukturiert wäre. So weist z.B. Terhart (2002, S.46) auf Defizite in den Steuerungssystemen auf Bundes- und Landesebene hin: „Die Kompetenzen auf Bundesebene (KMK-Vereinbarungen etc.) sind begrenzt; in den Bundesländern erfolgt eine Organisation und Kontrolle durch die zuständigen Landesministerien. Auf Bundes- wie auf Landesebene ist die Verantwortung sehr verteilt, ja beinahe zersplittert, so dass sich auch am Ende niemand wirklich verantwortlich fühlt noch verantwortlich gemacht werden kann.“

In Deutschland fallen bildungspolitische Angelegenheiten in der Regel in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer. Schularten und Schulstufen weisen einerseits Unterschiede zwischen den Bundesländern auf, andererseits wird die Ausbildung von Lehrkräften auf

strukturelle Merkmale des jeweils vorhandenen Schulsystems abgestimmt. Daraus resultieren länderspezifische Unterschiede in der Lehrerausbildung, die ihre Entsprechung nicht zuletzt in einer Vielfalt an Bezeichnungen für die verschiedenen Lehrämter besitzen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit hat die Kultusministerkonferenz (KMK) sämtliche in Deutschland angebotenen Lehrämter zu sechs Lehramtstypen zusammengefasst (KMK, 1995; 2003). Im Folgenden sollen die beiden ersten Typen genauer betrachtet werden, da sie zwei recht unterschiedliche Wege darstellen, wie man in Deutschland Grundschullehrkraft werden kann, sowie unterschiedliche Qualifikationsgrade erkennen lassen, die mit diesen Typen verbunden sind.

Der erste Typ „Lehrämter der Grundschule bzw. des Primarbereichs“ bezieht sich ausschließlich auf eine Ausbildung, die für das Unterrichten der Jahrgangsstufen 1 bis 4 berechtigt. Im Jahr 2002, auf das wir uns im Folgenden beziehen werden, boten sechs Bundesländer diese Ausbildung an. Der zweite Typ „Übergreifende Lehrämter des Primarbereichs und aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs I“ berechtigt nicht nur das Unterrichten in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundarstufe I. Zehn Bundesländer haben im Jahr 2002 diese Ausbildung angeboten (vgl. Tabelle 1). Allerdings hat dabei das Saarland nur die zweite, nicht aber die erste Ausbildungsphase angeboten, so dass im Folgenden nur auf 15 Bundesländer Bezug genommen wird (vgl. Tabelle 1 auf der Folgeseite).<sup>1</sup>



Johannes König

Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Systematische Didaktik  
und Unterrichtsforschung

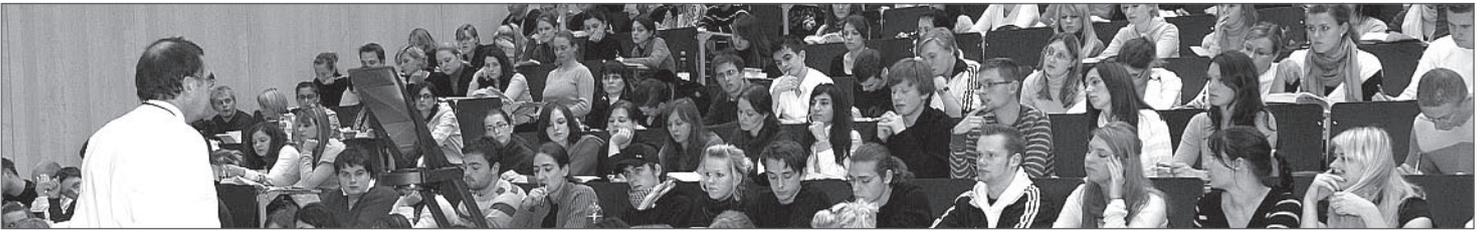


René Krempkow

Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Systematische Didaktik  
und Unterrichtsforschung

## FUSSNOTEN:

1. Die von der KMK (2003) publizierte Übersicht besitzt auch im Jahr 2007 weitgehend Gültigkeit, da nur wenige Bundesländer ihr Angebot hinsichtlich der Ausbildung der beiden Lehramtstypen in den letzten Jahren verändert haben.



Typ	Lehramt	Lehramtsbezeichnungen	Vorhanden in den Ländern
1	Lehrämter der Grundschule bzw. des Primarbereichs	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehramt an Grundschulen</li> <li>Lehramt für die Primarstufe</li> </ul>	BY, HE, SN, ST, TH NW
2	Übergreifende Lehrämter des Primarbereichs und aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehramt der Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9)</li> <li>Lehramt an Grund- und Hauptschulen</li> <li>Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Schwerpunkt Grundschule)</li> <li>Amt des Lehrers</li> <li>Lehramt für Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen</li> <li>Lehramt an öffentlichen Schulen (mit stufenbezogenen Schwerpunkten)</li> <li>Lehramt an der Grund- und Mittelschule</li> <li>Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrer</li> </ul>	SL  BW, MV, RP  NI  BE BB  HB  HH  SH

Legende: BW – Baden-Württemberg, BY – Freistaat Bayern, BE – Berlin, BB – Brandenburg, HB – Freie Hansestadt Bremen, HH – Freie Hansestadt Hamburg, HE – Hessen, MV – Mecklenburg-Vorpommern, NI – Niedersachsen, NW – Nordrhein-Westfalen, RP – Rheinland-Pfalz, SL – Saarland, SN – Freistaat Sachsen, ST – Sachsen-Anhalt, SH – Schleswig-Holstein, TH – Freistaat Thüringen.

Tabelle 1: Grundschullehrämter in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2002 (Quelle: KMK, 2003, S. 77)

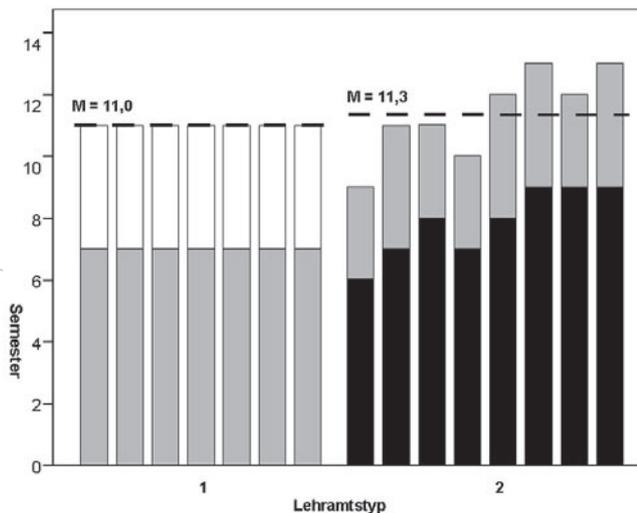


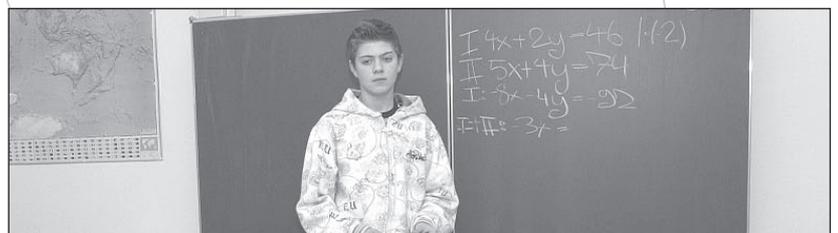
Abbildung 1: Intendierte Semesteranzahl (Regelstudienzeit für erste und zweite Phase) nach Bundesland und Mittelwerte (M) für die beiden Lehramtstypen

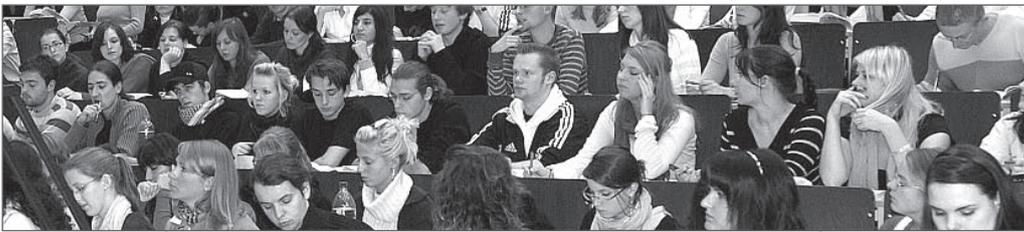
## Fragestellung

Mit der Ausbildung zur Grundschullehrkraft auf – der KMK-Typologie zufolge – zwei unterschiedliche Weisen, sind unterschiedliche Ausbildungscharakteristika verbunden. Dem stehen jedoch spezifische Regelungen der einzelnen Bundesländer gegenüber. In diesem Zusammenhang möchten wir im Folgenden drei Fragen nachgehen:

1. Wie unterschiedlich regeln die Bundesländer die beiden Ausbildungstypen? Gestaltet sich die Ausbildung des jeweiligen Typs hinsichtlich zentraler Ausbildungsmerkmale des intendierten Curriculums wie Regelstudienzeit, Länge des Referendariats oder Mindestanzahl der Semesterwochenstunden national einheitlich oder eher länderspezifisch vielfältig?
2. Wie stark unterscheidet sich der konkrete Ablauf der Ausbildung zwischen den beiden Typen und zwischen den Bundesländern hinsichtlich tatsächlicher Studienzeit und weiterer Merkmale (implementiertes Curriculum)? Inwiefern entspricht dies dem intendierten Curriculum?
3. Unterscheidet sich die Einschätzung zentraler Aspekte der Ausbildungsqualität durch Studierende zwischen den beiden Typen und den Bundesländern?

In einem ersten Schritt werden wir anhand von gesetzlichen Richtlinien wie Prüfungs- und Studienordnungen die intendierte Ausbildung der beiden KMK-Lehramtstypen für jene Bundesländer beschreiben, in denen diese im Jahr 2002 angeboten wurde. Ziel dabei ist es, Angaben zur intendierten Ausbildungsstruktur unter der zuerst genannten Fragestellung machen zu können. In einem zweiten Schritt werden anhand der Hochschulstatistik und einer Sekundärdatenanalyse für eine Absolventenkohorte des Jahres 1997 einige zentrale Aspekte der implementierten Ausbildung untersucht. Im dritten Schritt werden anhand zweier zentraler Aspekte (Verknüpfung von Theorie und Praxis, Einübung in beruflich-professionelles Handeln) Einschätzungen der Ausbildungsqualität dargestellt.





## Intendierte Ausbildung

Die Ausbildungsdauer ist die vom Studienprogramm vorgesehene Zeit. Wir betrachten einerseits die Gesamtlänge der Ausbildung von der Immatrikulation als Student/in bis zum erfolgreichen Abschluss der zweiten Ausbildungsphase und andererseits die zu studierende Anzahl der Semesterwochenstunden in der ersten Ausbildungsphase.<sup>2</sup>

In der ersten Ausbildungsphase besteht für Lehramtstyp 1 durchgehend eine Regelstudienzeit von 7 Semestern, während die Regelstudienzeit für Lehramtstyp 2 zwischen 6 und 9 Semestern variiert. Ähnlich verhält es sich mit der zweiten Ausbildungsphase, die für Lehramtstyp 1 einheitlich in vier Semestern besteht, für Lehramtstyp 2 hingegen je nach Bundesland entweder drei oder vier Semester beträgt. Betrachtet man die durchschnittliche, über die Bundesländer gemittelte Ausbildungsdauer für beide Typen, d.h. die arithmetischen Mittelwerte ( $M$ ), so ergibt sich das folgende Bild (vgl. Abbildung 1): Die erste, akademische Phase an Universitäten bzw. pädagogischen Hochschulen fällt für Lehramtstyp 1 ( $M_{\text{Phase 1}} = 7,00$ ) etwas kürzer aus als für Typ 2 ( $M_{\text{Phase 1}} = 7,78$ ). Dagegen ist die zweite, praxisbezogene Phase des Referendariats im Durchschnitt für Typ 1 ( $M_{\text{Phase 2}} = 4,00$ ) etwas länger als für Typ 2 ( $M_{\text{Phase 2}} = 3,56$ ). Letztlich unterscheiden sich die beiden Lehramtstypen jedoch nur wenig in ihrer durchschnittlichen Gesamtlänge (Typ 1:  $M_{\text{Gesamt}} = 11,00$ ; Typ 2:  $M_{\text{Gesamt}} = 11,34$ ) – vgl. bitte hierfür die Abb. 1 auf der gegenüberliegenden Seite.

Die beiden Lehramtstypen unterscheiden sich in der Anzahl der Semesterwochenstunden (SWS), die in der ersten Phase studiert werden müssen. Dies verdeutlicht Abbildung 2: Während für Studierende des Lehramtstyps 1 durchschnittlich 116 SWS vorgesehen sind (mindestens 102 SWS, maximal 123 SWS), sehen die Rahmenrichtlinien für Studierende des Lehramtstyps 2 im Durchschnitt 140 SWS vor (mindestens 120 SWS, maximal 160 SWS). Dies

entspricht auch der um etwa ein Semester längeren Regelstudienzeit der ersten Phase von Typ 2. Das heißt: Die beiden Typen unterscheiden sich in den quantitativen Anforderungen, die sie mit der Regelstudienzeit und der Mindestsemesterwochenstundenanzahl an Studierende während der ersten Phase stellen. Sowohl die Regelstudienzeit als auch die Semesterwochenstundenanzahl variieren aber nicht nur nach Lehramtstyp, sondern – insbesondere bei Lehramtstyp 2 – auch nach Bundesland, da die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der Regelstudienzeit und der SWS-Anzahl stellen. Man kann also zusammenfassend sagen: In den hier betrachteten Merkmalen des intendierten Curriculums unterscheiden sich die beiden Lehramtstypen, sie sind aber auch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich (vgl. Abb. 2)

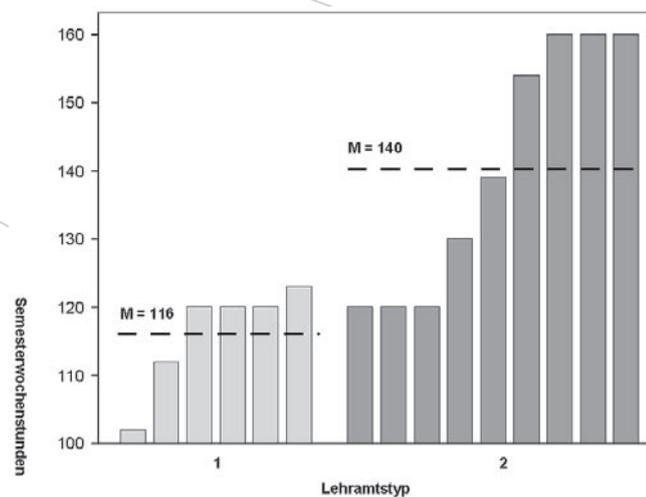
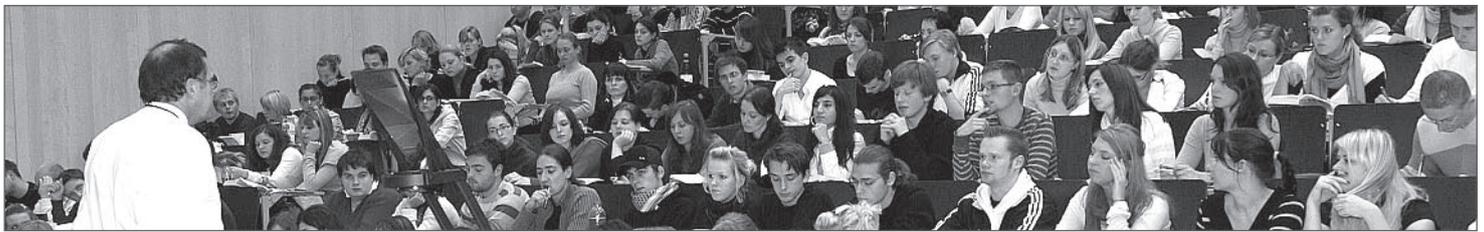


Abbildung 2: Anzahl der Semesterwochenstunden nach Bundesland und Mittelwerte ( $M$ ) für die beiden Lehramtstypen

### FUSSNOTEN:

2. Unsere Angaben zur Regelstudienzeit in der ersten und zweiten Phase sowie zu den Semesterwochenstunden in der ersten Phase beziehen sich auf die Jahre 2000 bis 2002. Für den Zeitraum vor 2000 konnten leider nicht für alle Bundesländer Informationen bezogen werden. Wo es prüfbar war, existierten die Regelungen auch 1999.



## Implementierte Ausbildung

### STUDIENDAUER UND AUSBILDUNGSDAUER INSGESAMT

Die Studiendauer (d.h. die tatsächlich aufgewendete Zeit) gilt als ein wichtiges Merkmal des Studierverhaltens (vgl. Lüders, Eisenacher & Pleßmann, 2006). In diesem Abschnitt sollen die verfügbaren Informationen zur tatsächlichen Studiendauer, gemessen an der durchschnittlichen Fachstudiendauer, dargestellt werden (vgl. Abb. 3 gegenüberliegende Seite).

Wie in der Graphik dargestellt, unterscheiden sich die tatsächlichen durchschnittlichen Fachstudiendauern der beiden Lehramtstypen.<sup>3</sup> Die Richtung der Unterschiede entspricht erwartungsgemäß der vorgesehenen Ausbildungsdauer (vgl. die genannten Mittelwerte für die Regelstudienzeit in der ersten Ausbildungsphase in Abschnitt 3). Allerdings liegt die durchschnittliche Fachstudiendauer jeweils wesentlich über der vorgesehenen Zeit von 7 Semestern (Typ 1) bzw. 6 bis 9 Semestern (Typ 2). Die Frage, inwiefern die durchschnittliche Fachstudiendauer in den einzelnen Bundesländern variiert, konnte anhand der Bundesstatistik leider nicht geklärt werden, da die Lehrämter nicht nach Bundesländern differenziert veröffentlicht wurden. Für die Bundesländer, die den Großteil der Grundschullehrer ausbilden, kann dies jedoch anhand einer Absolventenbefragung geschätzt werden.<sup>4</sup>

Demnach ist davon auszugehen, dass die Fachstudiendauer auch unabhängig vom KMK-Lehramtstyp zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich variiert. Dies entspricht den Ergebnissen zur intendierten Semesterzahl.

Für die zweite Phase liegen keine Angaben zur tatsächlichen durchschnittlichen Dauer vor.<sup>5</sup> Es dürfte jedoch meist davon auszugehen sein, dass außer in Fällen wie Mutterschaft, längerer Krankheit, Prüfungswiederholung o.ä. die tat-

sächliche durchschnittliche Dauer der zweiten Phase nicht von der vorgesehenen Zeit abweicht, da die zweite Ausbildungsphase zeitlich klar vorstrukturiert ist und in einem Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis stattfindet.<sup>6</sup>

Neben der Studiendauer sind auch die Wartezeiten von Bedeutung, die angehende Lehrer/innen zwischen erster und zweiter Phase in Kauf nehmen müssen. Legt man die bundesweite Absolventenbefragung zugrunde, so hatte etwa die Hälfte der Grundschullehrabsolventen weniger als einen Monat Wartezeit. Immerhin ein Drittel hatte ein halbes Jahr bis ein Jahr angeeignet. Im Bundesdurchschnitt beträgt die Wartezeit zwischen erster und zweiter Phase ca. drei Monate. Allerdings sind hier die fünf Prozent der angehenden Grundschullehrer nicht enthalten, die zum Befragungszeitpunkt etwa ein Jahr nach Studienabschluss noch keine Stelle für die zweite Ausbildungsphase gefunden hatten. Zwischen Lehramtstyp 1 und 2 waren keine signifikanten Unterschiede in der Wartezeit feststellbar ( $p = .16$ ,  $\eta^2 = .01$ ). Für die einzelnen Bundesländer, die in Varianzanalysen einbezogen werden konnten, variiert die Wartezeit erheblich ( $\eta^2 = .23$ ).

Die tatsächliche Gesamtausbildungsdauer dürfte einschließlich Wartezeiten nach den vorliegenden Daten bei durchschnittlich etwa sechs Jahren für Lehramtstyp 1 und etwa sieben Jahren für Lehramtstyp 2 liegen. Da nach Ergebnissen der bundesweiten Absolventenstudie die tatsächliche Dauer der einzelnen Ausbildungsabschnitte auch zwischen Bundesländern desselben Lehramtstyps stark variiert, könnten diese Werte je nach Bundesland erheblich unter- oder überschritten werden.

### BEWERTUNG DER AUSBILDUNGSDAUER AUS SICHT ANGEHENDER GRUNDSCHULLEHRER

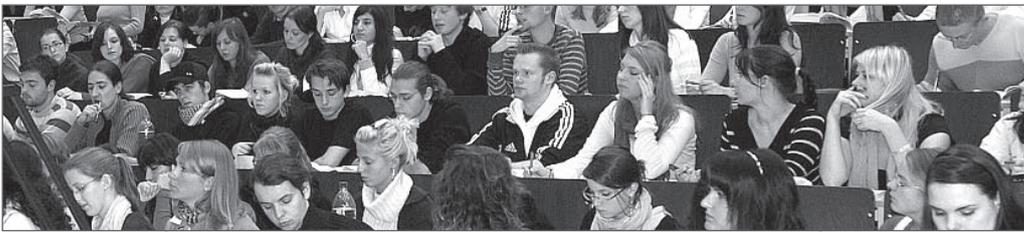
Für eine Suche nach den Gründen einer kürzeren oder längeren Fachstudiendauer könnte die Einschätzung der Absolventen Anhaltspunkte bieten. So wurden die Absolventen gefragt, ob ihr Studium durch persönliche Umstände oder durch Bedingungen an der Hochschule länger gedauert hat als sie eigentlich vorhatten. Etwa ein Drittel gab an, es hätte durch persönliche Umstände länger gedauert. Ein weiteres Drittel schätzte ein, es hat durch Bedingungen an der Hochschule länger gedauert. Das letzte Drittel verneinte die Frage, studierte also etwa solange wie vorgehabt. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede nach Lehramtstypen finden. Es existieren jedoch größere Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern.

In der erwähnten Absolventenstudie wurde darüber hinaus auch eine Beurteilung der Dauer der zweiten Ausbildungsphase erbeten. Demnach bewerteten gut zwei Drittel die Länge der 2. Phase als genau richtig. Jeweils knapp ein Sechstel schätzte sie als zu kurz bzw. als zu lang ein. Die Urteile variierten erwartungsgemäß wesentlich stärker nach Bundesländern als nach Lehramtstypen.

Insgesamt kann aus den vorliegenden Bewertungen der Ausbildungsdauer aus Sicht angehender Grundschullehrer geschlossen werden, dass es keine große Mehrheit gibt, die unzufrieden mit der Dauer der ersten und der zweiten Phase wäre. Allerdings wurde keine Bewertung der Wartezeiten zwischen erster und zweiter Phase erfragt.

#### FUSSNOTEN:

3. Nach älteren Daten der KMK (2003: 20) war die Differenz 1999 noch größer (8,8 vs. 10,6 Fachsemester).
4. Anhand einer Sekundärdatenanalyse der als bundesweit repräsentativ geltenden HIS-Absolventenbefragung (vgl. Fabian/ Minks 2006) zum Abschlussjahrgang 1997 ( $n = 6216$  Befragte, HIS 2000) wurde versucht, die Fachstudiendauer der KMK-Lehramtstypen 1 und 2 und der Bundesländer jeweils zu schätzen. Da die Fallzahl nicht für alle Bundesländer groß genug war (vgl. Bortz/ Döring 2002: 613), wurden lediglich die acht größten Bundesländer in die Analysen einbezogen (210 von 268 Absolventen des Grundschullehramtstudiums, drei Bundesländer entfielen dabei auf Typ 1, fünf auf Typ 2: dies entspricht deren bundesweiten Anteilen). Zwar gab es in früheren Publikationen der KMK (z.B. 1995) für einige wenige Bundesländer eine abweichende Zuordnung, dies betrifft aber nicht die ausgewählten Bundesländer. Resultat der Analyse war, dass diese Bundesländer mit 30 Prozent einen großen Anteil der Varianz erklären. Da die befragten Berliner Grundschullehrabsolventen ebenso wie Berliner Hochschulabsolventen insgesamt eine deutlich überdurchschnittliche Fachstudiendauer



## Einschätzung ausgewählter Aspekte der Ausbildungsqualität

### VERKNÜPFUNG VON THEORIE UND PRAXIS

In der Diskussion um die Qualität der Lehrerausbildung sind unter anderem zwei Themen von besonderer Bedeutung: Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der ersten Phase (vgl. Blömeke, 2002; Kolbe, 2004) und der Erwerb der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Bromme, 1997; Dann, 2000). Im Folgenden werden daher Einschätzungen zu diesen beiden Themen für die Einschätzung der Ausbildungsqualität durch angehende Grundschullehrer/innen ausgewählt.<sup>7</sup>

Die Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch die angehenden Grundschullehrer/innen erfolgte auf einer fünfstufigen Skala in einem Frageblock, in dem die Beurteilung von insgesamt 24 Aspekten des abgeschlossenen Studiums erbeten wurde.<sup>8</sup> Im Bundesdurchschnitt erhielt die Ausbildung der Grundschullehrer/innen in Deutschland bezüglich der Verknüpfung von Theorie und Praxis von insgesamt etwa einem Fünftel die Werte Eins und Zwei (sehr gut/ gut). Etwas über die Hälfte vergaben die Bewertungen Vier und Fünf (schlecht/ sehr schlecht).

Bei der Analyse der beiden KMK-Lehramtstypen stellte sich überraschenderweise heraus, dass die Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis für den KMK-Typ 2 im Durchschnitt signifikant besser ausfällt.<sup>9</sup> Nachfolgend werden die Mittelwerte der Einschätzungen der angehenden Grundschullehrer dargestellt (vgl. nebenstehende Abb. 4).

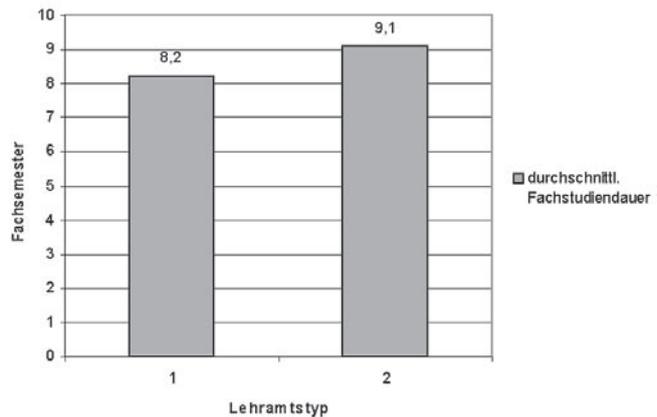


Abbildung 3: Fachstudienauer der beiden Lehramtstypen,

Quelle: Stat. Bundesamt FS 11, R 4.2, PJ 2005

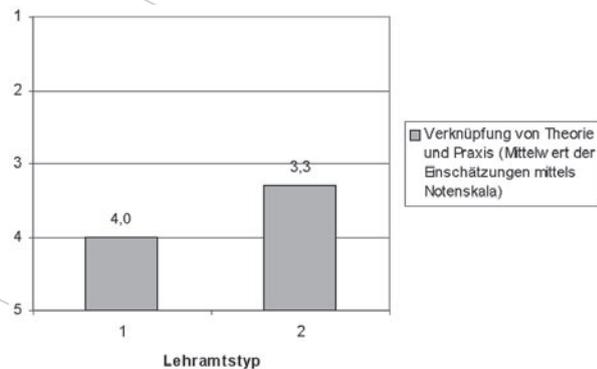


Abbildung 4: Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis,

Daten: HIS (2006)

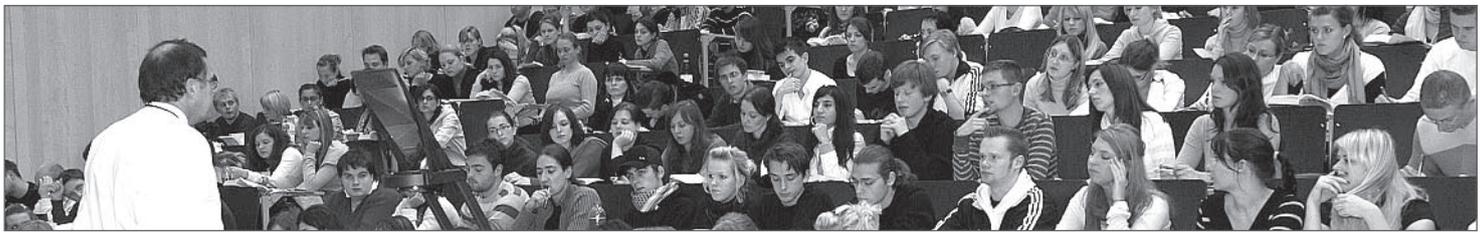
#### FUSSNOTEN:

aufwiesen, wurde zudem eine Analyse ohne diesen „Ausreißer“ durchgeführt. (Es kann davon ausgegangen werden, dass für die längere Studiendauer auch andere Ursachen als die Ausbildungsstruktur eine Rolle spielen, wie z.B. die Attraktivität der Stadt, das kulturelle Angebot usw.) Durch den Ausschluss Berlins sank die erklärte Varianz. Aber auch hier war der Anteil der erklärten Varianz groß im Vergleich zu den beiden KMK-Typen. Weitere Datensätze hierzu sind lt. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung Köln nicht verfügbar.

5. Anhand bereits durchgeführter Wiederholungsbefragungen fünf Jahre nach Studienabschluss, in denen auch die Dauer einzelner Tätigkeiten seit Studienabschluss für den 1997er Abschlussjahrgang erfragt wurde, könnte auch die durchschnittliche Dauer der 2. Phase geschätzt werden. Die Daten der Wiederholungsbefragungen sind jedoch noch nicht öffentlich zugänglich.

6. Dies zeigt auch eine Befragung Brandenburger Lehramtskandidat(inn)en von der Universität Potsdam, nach der nur „ein sehr kleiner Teil der Befragten den Vorbereitungsdienst unterbrochen hatte“ (Schubarth u.a. 2005: 53).

7. Hier wird nicht der Anspruch erhoben, eine umfassende Einschätzung der Ausbildungsqualität darzustellen. Dies würde zahlreiche weitere Auswertungen erfordern (vgl. ausführlicher hierzu z.B. Lenz u.a. 2006: 102f.).



Im Bundesdurchschnitt erhielt die Ausbildung der Grundschullehrer/innen in Deutschland bezüglich der Einübung beruflich-professionellen Handelns von insgesamt etwa einem Zehntel den Wert Zwei (gut). Etwa 60 Prozent vergaben die Bewertungen Vier und Fünf (schlecht/ sehr schlecht).<sup>10</sup>

Auch für diesen Aspekt fällt die Einschätzung für den KMK-Typ 2 im Durchschnitt signifikant besser aus (vgl. Abb. 5 unten).<sup>11</sup>

Es zeigt sich also, dass die Bewertung in beiden ausgewählten Aspekten für den KMK-Typ 2 signifikant besser ausfällt. Dies heißt, dass sich KMK-Typ 1, also die reinen Primarstufenlehrer/innen, demnach schlechter durch das Studium auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet fühlen. Leider kann mit den verfügbaren Daten nicht geprüft werden, ob dies auf Ausbildungscharakteristika, Rahmenbedingungen der Ausbildung<sup>12</sup> oder andere Faktoren wie z.B. auf unterschiedliche Erwartungshaltungen der angehenden Grundschullehrer/innen zurückgeführt werden kann. Die Gründe hierfür bedürfen sicherlich noch weiterer Erforschung.

In Deutschland gibt es keine einheitlichen Regelungen für die Ausbildung zur Grundschullehrkraft. Jedoch unterscheidet die KMK auf nationaler Ebene in ihrer Typologie zwei Lehramtstypen für die länderspezifische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die – mit erfolgreichem Abschluss der Ausbildung – eine Lehrberechtigung für die Primarstufe erwerben. In diesem Beitrag haben wir zuerst gefragt, inwieweit die einzelnen Länder die jeweilige Ausbildung (entweder Typ 1 oder Typ 2) in Form der zentralen Merkmale Ausbildungsdauer (erste und zweite Phase) und in Form der Anzahl der Semesterwochenstunden für die beiden Lehramtstypen anbieten. In einem zweiten Schritt haben wir mit der Studiendauer und der Ausbildungsdauer insgesamt sowie deren Einschätzung einige zentrale Aspekte der implementierten Ausbildung untersucht. Im dritten Schritt wurden Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich zentraler Ausbildungsqualitätsmerkmale dargestellt.

Wir erwarteten, dass sich deutliche Unterschiede in den untersuchten Ausbildungsmerkmalen zwischen den beiden von der KMK definierten Lehramtstypen zeigen, haben sie doch ein relativ unterschiedliches Qualifikationsprofil. Bestätigt werden konnte dies für die intendierte Ausbildungsdauer der ersten Phase, welche für Typ 1 tendenziell kürzer als die für Typ 2 ist und tendenziell für Studierende des Typ 2 den Besuch einer höheren Anzahl von Semesterwochenstunden vorsieht als für Studierende des Typ 1 (Abschnitt 3). Dies spiegelte sich auch in der tatsächlichen Studiendauer wider (Abschnitt 4.1). Betrachtet man jedoch die durchschnittliche Gesamtlänge der intendierten Ausbildungsdauer, d.h. erste und zweite Phase zusammen, dann liegt ein weitaus kleinerer Unterschied hinsichtlich der Ausbildungsdauer vor. Man könnte sagen: Typ 2 kompensiert tendenziell die längere erste Ausbildungsphase durch eine kürzere zweite Phase.

Dass eine längere akademische Ausbildung (in Form der ersten Phase) für Typ 2 als für Typ 1 vorgesehen ist, erscheint nachvollziehbar, müssen doch angehende Lehrer/innen des Typ 2 Kompetenzen sowohl für die Primar- als auch die Sekundarstufe erwerben. Dies spiegelt sich auch im höheren durchschnittlichen Lernpensum wider: Insgesamt sind mehr Lehrveranstaltungen zu belegen als für Typ 1. Stellt man jedoch die typenspezifische Ausbildung hinsichtlich Regelstudienzeit und SWS den länderspezifischen Realisierungen gegenüber, so bestehen sowohl Einheit als auch Vielfalt in der Ausbildung: Die Überschneidung der beiden Typen hinsichtlich dieser Merkmale ist so groß, dass einzelne Bundesländer, die unterschiedliche Typen anbieten, sich in der geforderten Regelstudienzeit und insbesondere in den geforderten SWS praktisch nicht unterscheiden (vgl. die Abbildungen 1 und 2).

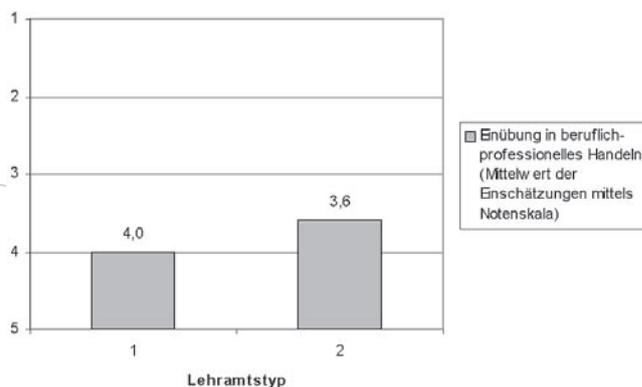
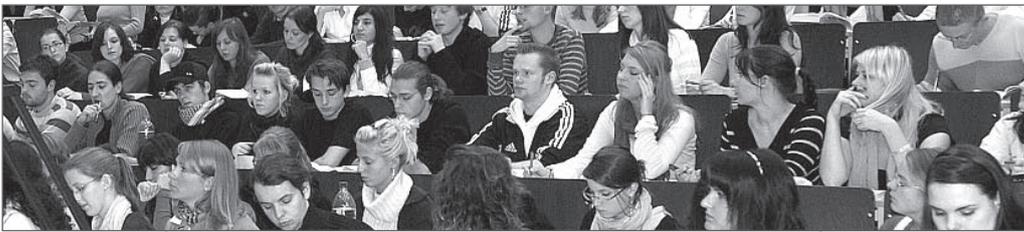


Abbildung 5: Einschätzung der Einübung beruflich-professionelles Handelns,

Quelle: HIS (2006)

FUSSNOTEN:

- Die Fragestellung lautete wörtlich: „Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?“ (Skala: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht).
- Untersucht man auch hier wieder für die Bundesländer, in denen dies aufgrund der Fallzahl der angehenden Grundschullehrer möglich ist (und in denen der Großteil davon tätig ist) die Varianzaufklärung durch die Bundesländer, so entfallen 9 Prozent auf die KMK-Typen und 7 Prozent auf die einzelnen Bundesländer.
- Einschränkend ist zur Aussagekraft dieser Einschätzung darauf hinzuweisen, dass sie bislang lediglich als Selbsteinschätzung verfügbar ist. Schubarth u.a. (2005: 82) weisen darauf hin, dass darüber hinaus Testverfahren o.Ä. wünschenswert wären. Eine Testung der professionellen Handlungskompetenz angehender Lehrer



Diese länderspezifische Vielfalt bestätigt sich durch ein Ergebnis der Absolventenbefragung, welche wir hinzugezogen haben, um unserer zweiten Frage nach der tatsächlichen Ausbildung nachzugehen (vgl. Abschnitt 4): Zwar gibt es einen tendenziellen Unterschied der durchschnittlichen Studiendauer zwischen den beiden KMK-Typen. Bei einer Analyse der Bundesländer, die den Großteil der Grundschullehrer ausbilden, wird ein größerer Teil der Varianz jedoch durch die einzelnen Bundesländer erklärt. Offenbar ist die Überschneidung zwischen den beiden KMK-Typen bezüglich der von den Absolventen berichteten tatsächlichen Studiendauer entsprechend den intendierten Semestern sehr groß.

Dagegen fanden wir erwartungswidrige signifikante Unterschiede zwischen den beiden Typen in der Einschätzung von Absolventen hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der Einübung in beruflich-professionelles Handeln (vgl. Abschnitt 5): Absolventen des Typ 1 schätzten beide Merkmale für die eigene Ausbildung signifikant schlechter ein als Absolventen des Typ 2. Warum kommt es zu einer systematisch anderen Sichtweise? Diese Frage können wir mit unseren Daten nicht beantworten, sie sollte daher von zukünftigen Studien bearbeitet werden. Von der international vergleichenden Studie zur Lehrerausbildung TEDS-M (vgl. Blömeke, König & Krempkow, 2007) können beispielsweise dazu weitere Informationen erwartet werden. So soll u.a. der Frage nachgegangen werden, ob dies eine Nebenwirkung der Selektivität beim Zugang zur Lehrerausbildung sein könnte.

Wir folgern aus den hier berichteten Ergebnissen, dass – in Bezug auf die untersuchten Merkmale – die Grundschullehrerausbildung in Deutschland durch länderspezifische Variation gekennzeichnet ist, und zwar auch bei Kontrol-

le der von der KMK definierten Lehramtstypen. Welche Schlussfolgerungen können daraus gezogen werden? Wir wollen auf zwei Aspekte eingehen: Erstens in Bezug auf angehende Grundschullehrer/innen, zweitens in Bezug auf die aktuelle Professionalisierungsdiskussion.

Vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse stellt sich in individueller und berufspraktischer Hinsicht der Lehramtstyp 2 dem Lehramtstyp 1 überlegen dar: Der auf nationaler Ebene durchschnittliche, von den gesamtzeitlichen Ausbildungsbedingungen intendierte und von den Absolventen berichtete subjektive Aufwand, die Ausbildung zu durchlaufen, ist für beide Typen praktisch gleich – der berufspraktische Nutzen, über ein Zertifikat zu verfügen, das zur Lehre in sowohl der Primar- als auch der Sekundarstufe I berechtigt, jedoch ungemein höher. Dies zumindest vor dem Hintergrund der zukünftigen Arbeitsmarktsituation in Deutschland, auf dem innerhalb der kommenden Jahre der Bedarf an Lehrer/innen mit Lehrberechtigung für die Sekundarstufe I weitaus größer sein wird als für die Primarstufe (vgl. KMK, 2003). Ferner lassen unsere Ergebnisse zu den subjektiven Einschätzungen Studierender hinsichtlich zentraler Bewertungskriterien ihrer Lehramtsausbildung (Verknüpfung von Theorie und Praxis, Einübung beruflich-professionellen Handelns) den Lehramtstyp 2 ebenfalls in einem günstigeren Licht erscheinen als den Lehramtstyp 1.

Vor dem Hintergrund der Debatte um die Professionalisierung des Grundschullehrerberufs in Deutschland wäre im Zusammenhang mit unseren Ergebnissen zu diskutieren, ob die derzeitige Ausbildungsstruktur nicht weitaus stärker an die zu erwerbenden Zertifikate gebunden ist als an die Kompetenzen, die in der Ausbildung tatsächlich erworben werden können und für den später auszuübenden Beruf relevant sind. Das Prädikat „Typ 2“ sagt zwar

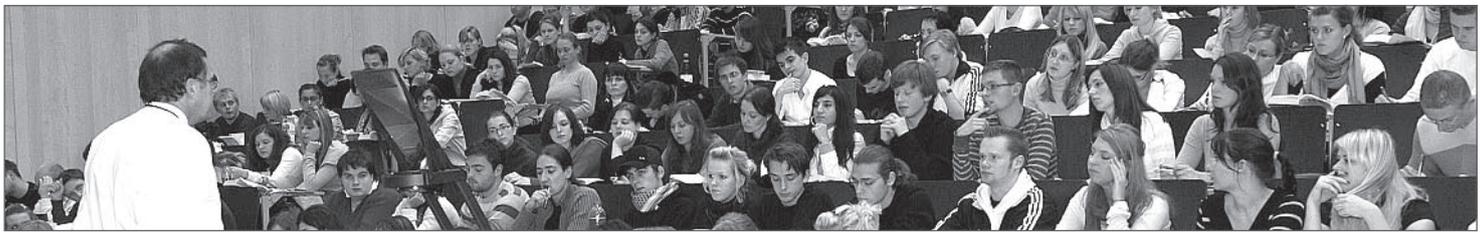
etwas über die Lehrberechtigung eines Absolventen aus, doch ob spezifische Kompetenzen vorliegen, die bei der Arbeit in der Grundschule von essenzieller Bedeutung sind, ist zunächst unklar. So könnte man etwa fragen, ob spezifische Aufgaben von Grundschullehrer/innen, etwa Anfänge des schulischen Lernens zu begleiten oder die Grundlegung von Bildung zu ermöglichen (Faust, 2003, S. 83), in einer Stufen übergreifenden Ausbildung jene vertiefende Berücksichtigung finden, die sie tatsächlich erfordern würden. Während unsere Ergebnisse vorwiegend formale Aspekte auf nationaler Ebene und Bundeslandebene hinsichtlich der beiden Lehramtstypen in den Blick genommen haben, sollten weitere Studien hier ansetzen und inhaltliche Qualitätsmerkmale beider Ausbildungsgänge evaluieren.

#### FUSSNOTEN:

wird derzeit z.B. in der internationalen Studie TEDS-M erarbeitet (vgl. Blömeke / König / Krempkow 2007).

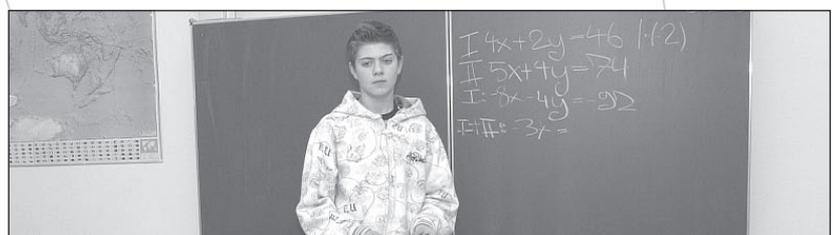
11. Die Varianzaufklärung für die beiden KMK-Typen ist etwa gleich groß wie für die Bundesländer.

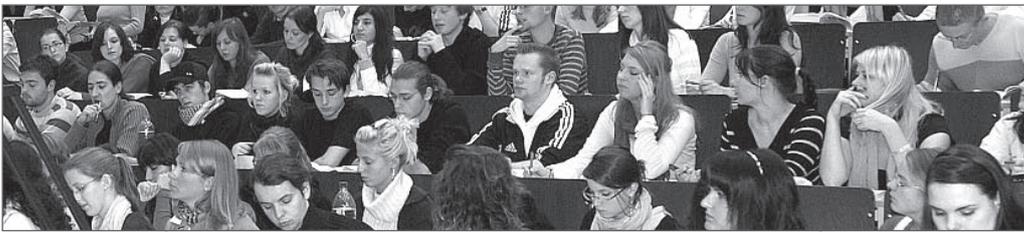
12. So untersuchten Schubarth u.a. (2005: 64) – dort bezogen auf den Vorbereitungsdienst – auch Rahmenbedingungen der Ausbildung und stellten in den einzelnen Lehrämtern sehr unterschiedliche Einschätzungen fest, wobei die Primarstufe/ Sekundarstufe 1 am unzufriedensten war (n= 79 für LA Primarstufe, n=31 für stufenübergreifendes LA Primarstufe und Sekundarstufe 1 – vgl. Schubarth u.a. 2005: 53). Allerdings bezieht sich dies nur auf den Vorbereitungsdienst. Ein Brief des Fachschaftsrates Lehramt Primarstufe, der in *ken tron* – Journal zur Lehrerbildung (Nr. 20/2007: 18) der Universität Potsdam veröffentlicht wurde, beschreibt eine große Unzufriedenheit angehender Grundschullehrer mit Rahmenbedingungen der Ausbildung auch für die 1. Phase.



## Literatur

- HIS (2000). Absolventenreport 2000. Hochschul-Informationssystem GmbH. Hannover.
- KMK (1995). Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995.
- KMK (2003). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2002 – 2015. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 169: September 2003, 77 Seiten, ISSN 1612-5274. Verfügbar über: <http://www.kmk.org/statist/dok169.pdf>
- KMK (2004). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004 Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Verfügbar über: [http://www.kmk.org/dossier/dossier\\_dt\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/dossier/dossier_dt_ebook.pdf)
- Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur Debatte in „Die Deutsche Schule“. Die Deutsche Schule, 94(2), 257–261.
- Blömeke, S./ König, J./ Krempkow, R. (2007). Learning to Teach Mathematics: Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Präsentation des Projektes auf der 4. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DgFE: „Lehrerexpertise und Schulqualität“ vom 19. bis 21. März an der Bergischen Universität Wuppertal.
- Bortz, J./ Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation. Springer Verlag. Berlin und Heidelberg.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule (Vol. 3, pp. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Dann, H.-D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M.K.W. Schweer (Ed.), Psychologie der Lehrer-Schüler-Interaktion (pp. 79–108). Opladen.
- Fabian, G./ Minks, K.-H. (2006). Dokumentation des Scientific Use Files: HIS-Absolventenpanel 1997. Dokumentation der Hochschul-Informationssystem GmbH. Hannover.
- Faust, G. (2003). Probleme der Grundschullehrerausbildung in Deutschland. In H. Merckens (Ed.), Lehrerbildung in der Diskussion (pp. 79–85). Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, H./ Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In H. G. Neuweg (Hrsg.), Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen (S. 155–174). Innsbruck.
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 206–232). Klinkhardt.
- Lenz, K./ Krempkow, R./ Popp, J. (2006). Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) am Sächs. Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden. <http://www.smwk.sachsen.de/de/bf/ministerium/veroeffentlichungen/269.htm>
- Lüders, M., Eisenacher, S. & Pleßmann, S. (2006). Der Umgang mit Studienzeiten. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehramter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 116–129.
- Schubarth, W./ Speck, K./ Gladasch, U./ Seidel, A./ Chudoba, C. (2005). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten – Abschlussbericht. Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Lehrerbildung.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster.





# Tempus-Projekt „Foreign Languages at Primary Level“

Die Notwendigkeit, den Beginn der schulischen Beschäftigung mit einer Fremdsprache in die Grundschulzeit zu verlegen, wird in den Ländern Europas kaum noch in Frage gestellt. Zusätzlich zu den eigenen Erfahrungen, die jedes einzelne Land bei der früh beginnenden Vermittlung von Fremdsprachen hat, bietet die EU bestimmte Möglichkeiten, sich in internationalem Rahmen zu Erfahrungen, gangbaren Wegen, Innovationen auf diesem Gebiet auszutauschen.

Unter diesem Blickwinkel hat Kroatien als Beitrittsland der EU das Tempus-Projekt „Foreign Languages at Primary Level“ beantragt, darauf zielend, die eigenen Erfahrungen auf diesem Gebiet mit denen anderer EU-Länder zu vergleichen und gegebenenfalls von ihnen zu partizipieren. Das Hauptaugenmerk der kroatischen Kollegen galt dabei Fragen der Effektivierung der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer und Fragen des lebenslangen Lernens von Lehrern. Von kroatischer Seite arbeiteten folgende Institutionen an diesem Projekt mit:

- die Philosophische Fakultät der Universität Zagreb
- die Fakultät für Lehrerbildung der Universität „J.J. Strossmaier“ Osijek
- die Lehrerbildungseinrichtung aus Čakovec
- die Agentur für Bildung und Lehrerbildung

Das Projekt hatte eine Laufzeit von drei Jahren; es endete im Oktober 2007. Es stand unter der Leitung des Centre International d'Etude Pédagogiques (CIEP), einer vom Französischen Bildungsministerium eingesetzten Agentur, die für internationale Entwicklung zeichnet. Als Partner aus EU-Ländern fungierten die folgenden Lehrerbildungseinrichtungen aus Großbritannien,

Frankreich und Deutschland:

- die Liverpool Hope University
- das IUFM Orléans-Tour
- die Professur für Übergreifende Fremdsprachendidaktik der Universität Potsdam, vertreten durch Frau Prof. Heidemarie Sarter, Frau Dr. Astrid Seidel und Frau Claudia Lenz.

Um die gesteckten Ziele realisieren zu können, gab es neun Arbeitstagungen, die unter verschiedenen Schwerpunkten durchgeführt wurden. Im Mittelpunkt unserer Diskussionen standen u.a. solche Fragen wie: Optimierung der Lehrerbildung an Universitäten/Lehrerbildenden Einrichtungen (Stichwort „Bildungsstandards“); Fragen nach den Anteilen Praxisbezogener Ausbildungsbestandteile; Probleme in der Berufseingangsphase von Lehrern; Möglichkeiten von Lehrerfortbildungen.

Flankiert wurde unser eher theoretischer Gedankenaustausch vom gegenseitigen Austausch von Dozenten und Studenten. So konnten sich einerseits die EU-Partner vor Ort in Kroatien ein lebendiges Bild von der Fremdsprachenarbeit an Grundschulen verschaffen, andererseits hatten unsere kroatischen Partner Gelegenheit, sich in Liverpool, Orléans-Tour und Potsdam praktische Anregungen für ihre weitere Arbeit zu holen. Ohne Zweifel hat aber der Austausch von Studenten die prägendsten Eindrücke hinterlassen.

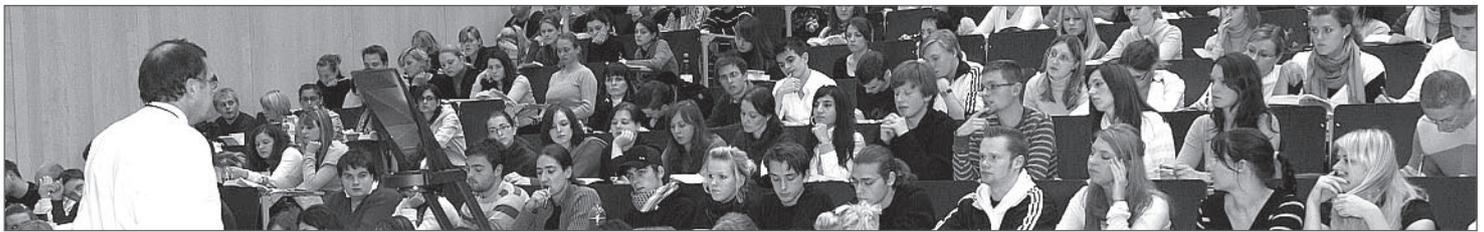
In unseren Diskussionsrunden kristallisierte sich sukzessive die Kernfrage unserer gemeinsamen Bemühungen heraus: Welches sind die unterschiedlichen Kernkompetenzen, die den Studenten in ihrer Ausbildung vermittelt werden sollen, die sie befähigen, den Anforderungen eines modernen, früh beginnenden



Dr. Astrid Seidel

Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Potsdam  
Professur für  
Fremdsprachendidaktik





Fremdsprachenunterrichts jetzt und in Zukunft gewachsen zu sein?

Unsere dreijährige Arbeit im Rahmen dieses Tempus-Projektes führte zu folgenden Ergebnissen:

- es liegt ein Vergleich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Kroatien, Großbritannien, Frankreich und dem Land Brandenburg vor
- es wurde eine Broschüre zu den Kernkompetenzen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erarbeitet, die dem kroatischen Bildungsministerium vorgelegt werden soll; an

diesen Kompetenzen soll sich zukünftig die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Kroatien verstärkt orientieren

- es wurden unter aktiver Teilnahme der EU-Partner zwei Workshops für „Multiplikatoren“ der Lehrerbildung (Dozenten an Universitäten; Fachberater; Lehrer) durchgeführt
- Ende November 2007 wird an der Universität Potsdam eine weitere Publikation entstehen, die die Beiträge der Workshops in einer wissenschaftlich bearbeiteten Form zusammenfasst; so wird u.a. sicher gestellt, dass allen

Interessenten das umfangreiche Material dieser Workshops zugänglich ist

- Vertiefung der Zusammenarbeit und des wissenschaftlichen Austausches zwischen Einrichtungen aller beteiligter Länder

Um den Eindruck über unsere Arbeit im Rahmen dieses Projekts abzurunden, möchten wir an dieser Stelle zwei kroatische Studenten zu Wort kommen lassen, die im Mai 2006 und Mai 2007 jeweils vier Wochen in Potsdam verbrachten. Hier sind ihre Erlebnisberichte (die beiden Folgeartikel).

## Abenteuer Potsdam

Von Nenad Karlovčec, Student der Universität Osijek (rechts)

Im Januar wurde an unserer Philosophischen Universität in Osijek, an der Kathedre für Germanistik die Bewerbung des Tempus Mobility Program in Potsdam verkündet.

Nachdem ich die Bewerbung durchgesehen habe und mich mit dem Programm und dem Ziel des Projektes bekannt gemacht habe, entschloß ich mich zu bewerben. Dazu entschloß ich mich, weil ich die Idee der Verbesserung der Qualität des Unterrichts durch dieses Projekt sehr interessant und lehrreich fand. Das Projekt ermöglichte die Einsicht in ein fremdes Schulsystem, in die Besonderheiten dieses Schulsystems und damit auch in die Arbeit der Lehrer die dort mit den Schülern arbeiten.

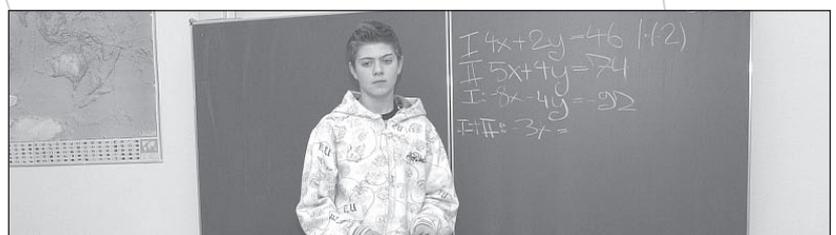
Nach einer kurzen Besprechung mit der Kommission und nach ein paar Tagen wurde ich benachrichtigt, dass ich das Stipendium bekommen habe<sup>©</sup> und so haben damit auch die Vorbereitungen für die Reise und den Aufenthalt in Deutschland angefangen.

Im Mai war es dann so weit. Die Reise ins Unbekannte und somit auch das Abenteuer haben begonnen. Die Anreise verlief sehr angenehm und ohne irgendwelche Komplikationen. In Potsdam wurden wir freundlich empfangen und in unsere Wohnungen begleitet. Am nächsten Tag wurden wir an der Universität Potsdam empfangen und mit unseren Aufgaben und Zielen bekannt gemacht. Wir durften Vorlesungen besuchen und jeden Freitag sollten wir in einer Grundschule hospitieren. Das taten wir auch. Mit der Aklimatisation an unsere neue Umgebung war es dann nicht so schwierig, weil es so große Unterschiede in den Kulturen nicht gibt (aber es gibt sehr große in der Infrastruktur, dem Verkehr...).

In den folgenden Wochen besuchten wir die Vorlesungen, gingen in die Grundschule und in der Freizeit besuchten wir Berlin und schauten uns Potsdam und die Umgebung an. Berlin ist eine richtige Metropole und Weltstadt. Ein Gemisch aus Kulturen und Menschen. Potsdam ist

dagegen ruhiger, baut mehr auf seiner Tradition auf (was mir auch besser gefällt...).

Durch das Besuchen der Vorlesungen, und besonders durch die Hospitationen in der Grundschule lernten wir besser das deutsche Schulsystem kennen, die Besonderheiten dieses Systems und die Unterschiede zum kroatischen Schulsystem. Unterschiede gibt es schon in der Struktur des Systems. Hier in Kroatien dauert die Grundschule 8 Jahre und dann entscheidet man sich, wohin man weiter zur Schule gehen will. Das Gymnasium dauert 4 Jahre, eine Technische Fachschule auch 4 Jahre und eine Gewerbeschule 3 Jahre. In Deutschland ist das anders. Unterschiede gibt es auch in der Infrastruktur, in der Schulausstattung, den Medien die den Unterricht interessanter machen (ein Notebook in der 2. Klasse der Grundschule!!) Sehr angenehm war es in der Grundschule. Wir alle waren sehr positiv überrascht davon was die Kinder und ihre Lehrerinnen dort leisten. Wir waren begeistert von dem Kooperationswillen





der Schüler, ihrem Arbeitswillen, der Disziplin in der Klasse, aber auch von der Qualität der Arbeit, die dort die Lehrerinnen leisten. Es gibt viel weniger Frontalunterricht als bei uns, die Kinder arbeiten durch verschiedene kreative Spiele, individuell, in Paaren oder Gruppen.... Sehr gut fand ich auch, dass die Lehrerinnen immer dazu bereit waren, einem Schüler individuell zu helfen und ihn gut motivierten. Die Arbeitsräume für die Schüler sind meistens groß, gut eingerichtet und motivieren zur Arbeit. Hier in Kroatien ist das meistens nicht der Fall. Wir haben Mangel an Räumen (besonders die Universitäten), und technisch sind die Klassenzimmer auch nicht auf dem neuesten Stand. Es fehlt an Informatikräumen...

Die Universitäten sind sehr gut eingerichtet, haben gute Mensen und die Umgebung rund um die Unis ist auch sehr schön, um zu entspannen oder im Freien zu lernen. Sehr positiv fand ich, dass die Studenten selber fast alle Fächer wählen, denn sie gehen zu Vorle-

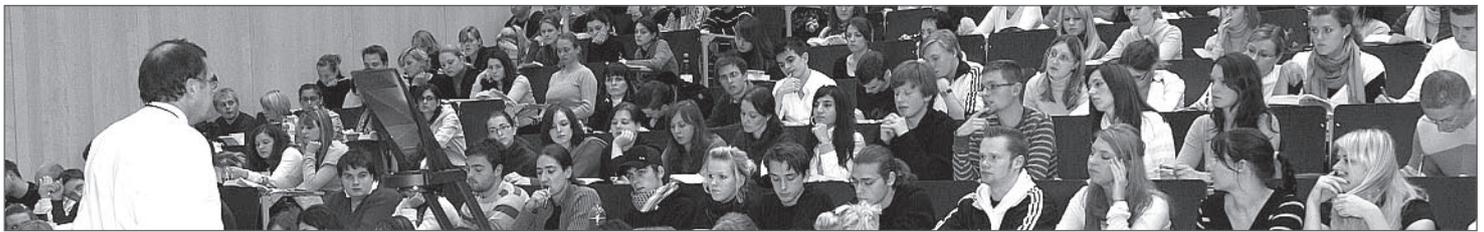
sungen die sie interessieren. Das steigert das Interesse und die Arbeitsatmosphäre. Bei uns ist das ein wenig anders. Nach meiner Meinung liegt der Hauptgrund dafür im Mangel an Professoren ... Sehr gut haben mir auch die gute Arbeitsatmosphäre und das gute Verhältnis zwischen Professoren und Studenten gefallen. Leider (oder zum Glück!) muss ich sagen, dass die Kommunikation zwischen den Studenten bei uns viel besser ist. Bei dem Aufenthalt in Potsdam und auf den Unis hätte ich mir mehr Kommunikation mit den deutschen Studenten gewünscht. Ich glaube, wenn wir in einem Studentenheim (wie es bei uns üblich ist, wenn Austauschstudenten kommen) untergebracht wären, hätte es auch besser mit der Kommunikation funktioniert. Oder, man könnte vielleicht ein gemeinsames Projekt mit den deutschen Studenten organisieren. Ich wünschte mir auch mehr Hospitationen in verschiedenen Schulen. Denn eine Schule kann nicht als repräsentativ gelten und verschie-

dene Schulen und Lehrer haben verschiedene Methoden, das Wissen den Schülern rüber zu bringen. Aber ich bin mir auch bewusst, wie schwer das zu organisieren ist ...

In der Zeit, wo wir in Potsdam waren, haben die deutschen Medien viel von der Ausländerfeindlichkeit gesprochen. Davon merkten wir nichts. Vielleicht deswegen, weil uns kaum jemand von den deutschen Studenten unterscheiden würde ...

Am Ende muss ich sagen, dass ich viele schöne Erinnerungen aus Potsdam und Berlin nach Hause gebracht habe. Potsdam und Berlin sind wunderschöne Städte und man muss sie gesehen haben. Ich habe mich mit dem deutschen Schulsystem bekannt gemacht, habe sehr viele neue Ideen bekommen betreffend der kreativen Gestaltung des Unterrichts. Die Vepflegung und die Organisation waren auch sehr gut. Nur die Kommunikation mit den anderen Studenten hat ein wenig gefehlt, aber alles in allem war das eine schöne und nützliche Erfahrung!





# Ich komme wieder!

Von Tomislav Hajdarović, PH Čakovec,

Am Anfang muss ich sagen, dass ich sehr froh und stolz bin, dass ich dieses Stipendium bekommen habe und somit nach Deutschland reisen konnte. Der einmonatige Aufenthalt in Deutschland hat mir sehr geholfen, meine Sprachkenntnisse zu verbessern. Durch das Studium in Kroatien habe ich schon viel über Deutschland erfahren. Es ist jedoch anders, wenn man dieses Land besucht und jeden Tag mit den einheimischen Leuten spricht und auf diese Weise etwas Neues lernt und seine Sprache verbessert. Wir hatten auch die Möglichkeit, das deutsche Schulsystem näher kennen zu lernen.

Die ersten zwei Wochen besuchte ich die Uni mit einem Begleiter und nahm mit ihm an Vorlesungen teil. Ich kann sagen, dass ich die Uni sehr interessant fand, da ich viele Leute kennen lernte und sah wie Studenten Seminare präsentieren und mit ihren Professoren zusammenarbeiten. Es gibt einen großen Unterschied zwischen dem deutschen und dem kroatischen Bildungssystem. Die Studenten in Deutschland können Seminare selbst auswählen. Das Programm des Studiums ist nicht so schwer wie in Kroatien und die Studierenden sind nicht so belastet durch viele Verpflichtungen. Was mich sehr überrascht hat, ist die Arbeitsatmosphäre während der Vorlesungen. Die Studierenden sind sehr motiviert, aufmerksam und am Ende einer guten Vorlesung belohnen die Studenten ihre Professoren durch Klopfen.

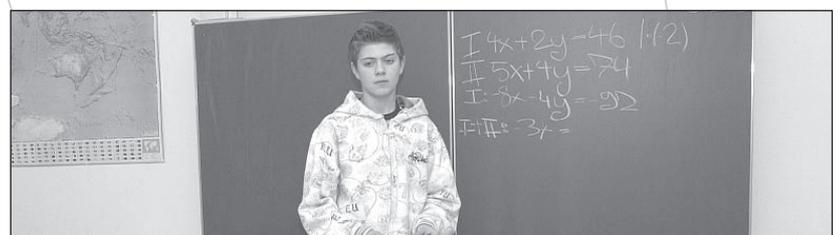
Die letzten zwei Wochen hatte ich die Gelegenheit, den Unterricht in einer Grundschule zu beobachten. Diese Grundschule ist nicht besonders groß, was die Anzahl der Schüler betrifft, aber sie ist schön ausgestattet.

Praxis - Beobachtung habe ich in der 2.c Klasse gehabt. Die Lehrerin, die in dieser Klasse unterrichtete, war sehr nett und besonders kommunikativ, so dass ich Antworten auf alle meine Fragen und Erklärungen bekommen habe. Durch ihre Arbeit konnte ich sehen, wie man die deutsche Sprache mit allen Sinnen vermitteln kann (durch Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Spielen und Singen). Sie hat mit den Schülern am Anfang der Woche im Kreis zusammen gesessen und darüber gesprochen, was sie während des Wochenendes erlebt haben. Das finde ich sehr interessant, da auf diese Weise die Lehrerin eine positive Atmosphäre für den Unterricht schafft. Die Schüler können ohne Angst sprechen, was ihre sprachliche Kompetenz verbessert. Das Zusammensitzen im Kreis hilft besonders den Kindern, die nicht so selbstbewusst sind, so dass sie über ihre Meinungen und Wünsche frei sprechen können. Auf diese Weise können sie ihre sozialen Kompetenzen verbessern.

Ich kann sagen, dass die Lehrerin sehr kompetent für die Primarschule ist, weil sie die Entwicklungspsychologie des Kindes gut kennt. Aus diesem

Grund weiß sie genau, wie Kinder motiviert werden können und welche Methode sie gebrauchen muss. Ich habe bemerkt, dass während des Unterrichts die Einzelarbeit, die Paararbeit sowie die Gruppenarbeit genutzt wurden und nicht nur Frontalunterricht stattfand. Das finde ich sehr gut für die Schüler und den Unterricht. In der Klasse gab es auch Schüler, die nicht so gut waren. Mit diesen Schülern hat die Lehrerin individuell gearbeitet. Großer Unterschied zum kroatischen Schulsystem ist, dass die Schüler während des Unterrichts sehr ruhig und aufmerksam sind. Während dieser zwei Wochen haben sie keinen Krach gemacht und die Lehrerin musste mit niemandem schimpfen.

Nach der ersten Stunde haben die Schüler eine kleine Pause, die 15 Minuten dauert. Während der Pause essen sie, was sie von zu Hause mitgebracht haben, z.B. Gurken, Tomaten, Sandwich. Deswegen kann ich sagen, dass sie sehr gesund essen. Das war für mich eine neue Erfahrung. In Kroatien bringen die Schüler kein Essen mit in die Schule, da wir die Küche in der Grundschule haben. Für mich war auch interessant, dass es in dieser Schule keine Glocke gibt. Auf diese Weise hat die Lehrerin die Möglichkeit, den Unterricht selbst zu organisieren. Nach der zweiten Stunde haben die Schüler noch eine Pause, die etwas länger dauert. Während dieser Pause spielen sie auf dem grünen Schulhof, auf dem Sportplatz oder vor der Schule. Mich hat auch begeistert, wie schön der Schulhof aussieht. Die Wände sind mit verschiedenen Motiven bemalt, was auf Kinder positiv wirkt.





## Grundschullehrer, Deutschlehrer im Primarstufenunterricht

Die Schüler haben auch zu mir ein gutes Verhältnis gehabt. Am letzten Tag zeichneten sie etwas und schenkten es mir am Ende der Stunde.

Während meines Aufenthaltes in Deutschland habe ich bei einer Zimmervermieterin gewohnt, die sehr gastfreundlich und nett war. Mit ihr habe ich jeden Tag über Deutschland und die Sitten gesprochen, so dass ich auch etwas Neues gelernt und erfahren habe. Dadurch bereicherte ich mein Wissen über deutsche Landeskunde. Bei ihr habe ich zusammen mit zwei Studenten gewohnt, so dass ich die ganze Zeit Deutsch gesprochen habe, was für mich sehr nützlich war. Mit diesen Studenten habe ich auch Ausflüge nach Werder, Potsdam und Berlin gemacht. Ich weiß nicht, warum bei uns das Vorurteil gilt, dass die Deutschen kalt und nicht kommunikativ sind. Diese Erfahrungen habe ich nicht gemacht. Während dieser kurzen Zeit, die ich in Deutschland verbracht habe, lernte ich viele interessante und auch kommunikative Leute kennen. Mit ihnen habe ich sehr viel gesprochen und mit einigen habe ich E-Mail Adressen getauscht, so dass wir unsere Freundschaft weiter entwickeln können. Wir kommunizieren per E-Mail und per Post, wodurch ein Austausch von Kultur stattfindet. Meine Kollegen und Professoren an der Uni sind sehr neugierig und sie stellen mir jeden Tag viele Fragen über den Aufenthalt in Deutschland.

Ich habe während dieses Monats so viel Schönes erlebt, dass es nicht einfach ist, alles zu beschreiben. Jeden Tag sehe ich mir Fotos an, die ich in Deutschland gemacht habe und erinnere mich an schöne Augenblicke. Ich habe schon in Deutschland gesagt, dass ich in 2 bis 3 Jahren zurückkommen werde, weil es mir dort sehr gut gefallen hat. Ich bedanke mich noch einmal, dass ich derjenige bin, der das Stipendium bekommen hat.

Anzeige
Anzeige

**[irs\_basic]**

Das Redaktionssystem für weitgehend  
barrierefreie Internetauftritte

### Spezial-Modul E-Learning

- Erstellung von komplexen Aufgabensammlungen mit 14 versch. Fragetypen (u. a. multiple choice, Textreihungen, Markieren von Textteilen etc.) – auch für Klausuren geeignet
- Passwortgeschützte Bereitstellung der Aufgabensammlungen zur Abbildung von Zugangsberechtigungen und/oder Lernstufen möglich
- Automatischer Levelaufstieg für das erfolgsorientierte Bearbeiten von aufeinander aufbauenden Lerninhalten, ohne dass der Eingriff eines Dozenten/Seminarleiters/ Redakteurs nötig ist
- Anmelderoutine für Probanden mit Profilverwaltung und Erfolgskontrolle der Lernergebnisse
- Erstellung der Lernobjekte und Bedienung des Moduls ohne Programmier- oder Codierkenntnisse
- Keine Begrenzung von Umfang und Anzahl der Aufgabensammlungen
- Komfortable Beobachtungsfunktionen

## Das Redaktionssystem für weitgehend automatisierte E-Learning-Anwendungen

[irs\_basic] ist ein Gemeinschaftsprojekt von [w-online.net] und [jacobus.de] · Feuerbachstraße 35, 14471 Potsdam · Tel. 0331 - 951 23 33 · Fax 0331 - 951 21 96 · E-Mail: info@irs-basic.de

www.irs-basic.de
info@irs-basic.de





V.l.n.r.: Fotowettbewerb Informatik vs. Biologie, Schüler/innen im Chemielabor, Eröffnungsveranstaltung, TutorInnenworkshop Swing the String, Sieger des Fotowettbewerbs Informatik vs. Biologie

# Das große Fragezeichen nach dem Abi

## BrISaNT bietet Schnupperwochen für Schülerinnen und Schüler

Von Franca Bierwagen und  
Marie Preißler (stud. Mitarbeiterin)



Franca Bierwagen

Projektleiterin BrISaNT

„Irgendwas studieren vielleicht. Oder erstmal ins Ausland.“ Wenn man Schülerinnen und Schüler der Oberstufen fragt, was sie nach dem Abitur machen wollen, ist häufig hilfloses Achselzucken die Antwort. Das Projekt BrISaNT will den Schülern helfen, ihre eigenen Antworten zu finden. In diesem Jahr gibt es zwei Hochschulprojekte, das SommerMINT-College'08 und das Girls Project'08, in denen die Schülerinnen und Schüler eine Woche lang Campusluft an brandenburgischen Hochschulen schnuppern können. Das SommerMINTCollege richtet sich an Mädchen und Jungen der 10. bis 13. Klassen, die sich für ein Studium im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) interessieren. Die Schülerinnen und Schüler werden sich einen Stundenplan basteln, um dann wie Studierende an Vorlesungen, Seminaren und Workshops der beteiligten Hochschulen teilzunehmen. Was kommt nach dem Abi? Auslandsjahr, Universitäts- oder Fachhochschulstudium,

Familienplanung oder etwas ganz anderes? Mit diesen Fragen wird sich der Workshop „Lebensmanagement“ befassen, der Anregungen geben will, den eigenen Träumen zu folgen und eigene Stärken und Schwächen zu erkennen.

An der Universität Potsdam können die Schüler einen Vortrag zur Cassini-Huygens Mission am Saturn hören. Es wird Laborführungen zum Thema „Sensoren und Plastikfolien“ geben und anhand von Demonstrationsexperimenten werden Präparation, Untersuchung und Anwendung von Polymerfilmen gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren „handgreiflich“ im Labor mehr über die Besonderheit der Laserstrahlung und den Aufbau eines Lasers. Am SommerMINTCollege sind die Universität Potsdam, die Fachhochschulen Potsdam, Eberswalde und Brandenburg sowie das Hasso-Plattner-Institut (HPI) beteiligt. An der Fachhochschule Brandenburg werden den Schülern die neu angelaufenen Studiengänge Mikrosystemtechnik und Optische Technologien sowie Medizininformatik präsentiert.

Die Fachhochschule Eberswalde wird „Querbeet“ durch den Ökolandbau wandern und Experimente mit Holz vorführen. An der Fachhochschule Potsdam können dann Brückenmodelle ohne Verbindungsmittel gebaut werden und die Schülerinnen und Schüler erfahren mehr über Tragkonstruktionen, Traglast und Bruchlast im Bauingenieurwesen.

BrISaNT bemüht sich, über den Tellerrand hinaus zu denken und zeigt den Schülerinnen und Schülern auch Möglichkeiten, in der Berufswelt mit einem MINT-Studium Fuß zu fassen. Die Jungen und Mädchen werden zum Beispiel

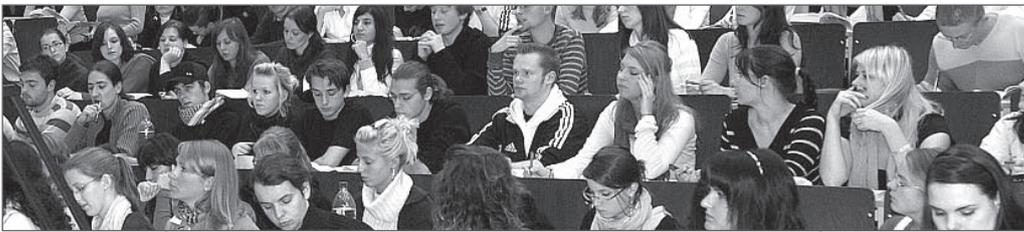
den RBB in Potsdam besuchen und Einblicke in den Radiosender Fritz und die Online-Redaktion erhalten. Mitarbeiter des RBB werden ihnen besonders die technischen Berufe im Fernsehen vorstellen. Andere regionale Unternehmen wie O2 in Teltow und Daimler Chrysler in Ludwigsfelde sowie die Johanna Solar Technology GmbH in Brandenburg öffnen den Schülerinnen und Schülern ebenfalls ihre Pforten. Wer sich vorstellen kann, in der Wissenschaft sein Geld zu verdienen, wird u.a. Anreize durch Besuche beim Max-Planck-Institut für Gravitationsphysik (Albert-Einstein-Institut, AEI) oder beim Alfred-Wegener-Institut für Polar- und Meeresforschung in Potsdam (AWI) erhalten.

Das Projekt BrISaNT wurde vor sieben Jahren als Projekt JUWEL gegründet und war vorerst darauf spezialisiert, Mädchen das Studium eines der MINT-Fächer nahe zu bringen. Die Schülerinnen und seit fast zwei Jahren auch die Schüler können vom Zusammentreffen mit Gleichgesinnten sowie vom engen Kontakt zu den Studierenden und Dozenten und Dozentinnen profitieren und ihre eigene Studienwahl reflektieren. Das Projekt BrISaNT hat sich zum Ziel gesetzt, aus dem großen Fragezeichen nach dem Abi ein großes Ausrufezeichen zu machen.

Die Brandenburger Initiative Schule Hochschule auf dem Weg zur Naturwissenschaft und Technik (BrISaNT) ist im Koordinationsbüro für Chancengleichheit der Universität Potsdam angesiedelt und ist damit ein Projekt, das eng zusammenarbeitet mit den Gleichstellungsbeauftragten der beteiligten Hochschulen und den Zentralen Studienberatungen sowie dem dort angesiedelten Projekt „Studium lohnt“.



Für das SommerMINTCollege'08 vom 21. bis 25. Juli und das GirlsProject'08 vom 20. bis 24. Oktober stehen nur begrenzt Plätze zur Verfügung. Rechtzeitige Anmeldung wird deshalb empfohlen und ist bereits jetzt online möglich unter: [www.brisant.uni-potsdam.de](http://www.brisant.uni-potsdam.de)



# Studium Bologna'ese

Es ist an der Zeit, dass die Lehrerbildung an Universitäten den Stellenwert bekommt, der ihr gesellschaftlich gebührt. Aber, es scheint paradox, wenn selbst an Universitäten über fehlenden „gut ausgebildeten“ Nachwuchs geklagt wird, aber die Lehrerbildung ein Randgruppendasein führt. Geht es um Belange der Lehrerbildung werden Zahlen präsentiert, die das Leichtgewicht formal bestätigen (sollen): Ca. Ein Fünftel, also 20 Prozent, aller Studierenden verfolgt einen Abschluss mit dem beruflichen Ziel als Lehrer tätig zu werden. Dem zur Folge sind die Fachwissenschaften vier Mal so stark aufgestellt! Doch das ist eine Perspektive, die nur für den Moment das tatsächliche Verhältnis veranschaulicht. Letztendlich sind es die Lehrerinnen und Lehrer, die täglich ihr pädagogisch-fachliches Wissen einsetzen, um die Grundlagen für möglichst alle beruflichen Perspektiven von derzeitigen Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Fachakademiker sollen hingegen dafür sorgen, das Deutschland durch seine wirtschaftliche Produktivität internationale Spitzenpositionen einnehmen kann und den derzeitigen Lebensstandard zumindest zu erhalten. Doch auch diese sind besser, je mehr Voraussetzungen in der schulischen Bildung geschaffen wurden. Unter dieser Perspektive gebührt der Lehrerbildung an den Universitäten zumindest Gleichwertigkeit, wenn nicht gar mehr. Hier zeigt sich, dass die gezielte Investition in die Bildung ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Zukunft ist.

Formal gesehen ermöglicht die strukturelle Vernetzung der Lehramtsstudiengänge die fachliche wie erziehungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden. In der praktischen Umsetzung

ergeben sich jedoch Herausforderungen, die nur gemeinsam – im Verbund mit den Fachwissenschaften – gemeistert werden können (und müssen).

Im Wintersemester 2004/05 sind modularisierte Studienstrukturen eingeführt worden, die zu weiteren Herausforderungen beitragen. Neben der mangelnden Koordination von Lehrveranstaltungen werden vor allem die hohen Anforderungen im Leistungsprozess der Studierenden beklagt. Einerseits können wichtige Veranstaltungen auf Grund von zeitgleichen Angeboten (Überschneidungen) nicht besucht werden, wodurch sich die Studienzeit zwangsläufig verlängert. Andererseits müssen in modularisierten Studiengängen pro Semester mehrere Prüfungen (vor allem am Ende des Vorlesungszeitraumes), studienbegleitende Leistungen (z.B.: Referate, Projekte) und weitere Leistungen (z.B.: Exkursionen, Praktika inklusive Berichtlegung) erbracht werden, die zu einem Großteil bei erfolgreichem Abschluss den Veranstaltungsbesuch in Folgensemestern erst ermöglichen.

Ein Studierender, der sein Studium in der Regelstudienzeit abschließen möchte, muss pro Semester Veranstaltungen im Umfang von ca. 20 Semesterwochenstunden (laut Analysen der Ba-/Ma-Ordnungen durch die AG Studienqualität) bzw. 30 Leistungspunkten (KMK-Beschluss vom 15.09.2000) belegen und entsprechend des vorhandenen Veranstaltungsangebotes koordinieren. Dies bedeutet theoretisch aber auch, dass je Semester, welches ca. 26 Wochen umfasst, in mindestens 22,5 Wochen 40 Stunden pro Woche reine Arbeitszeit zu investieren wären. Bleiben rein rechnerisch 3,5 Wochen Ferien bzw. Zeit zur Erholung! In der Praxis belegen die Studierenden, so zeigen jüngste Ergebnisse der

Von Mirko Wendland

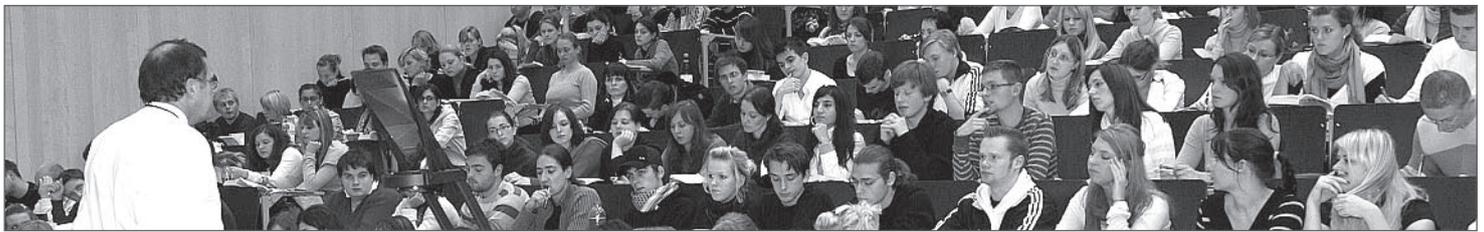


Mirko Wendland

Zentrum für Lehrerbildung  
Universität Potsdam

Humboldt-Universität zu Berlin, Veranstaltungen im Umfang von ca. 25 Leistungspunkten. Mehr ist scheinbar praktisch nicht möglich und hängt wohl auch zusammen mit der mangelnden Fähigkeit der Studierenden, ihre Zeit effektiv zu planen, so ein Podiumsbeitrag auf einer Veranstaltung der HU-Berlin zur „Datengestützten Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“ im Februar 2008. Dies mag in Einzelfällen stimmen, ist aber sicher nur ein medienwirksames Argument, um von den eigentlichen Ursachen der derzeit mangelnden Studierbarkeit abzulenken und Beleg für die Schwierigkeiten sowie der Konzeptlosigkeit zur Schaffung optimaler Rahmenbedingungen. Generell ist es also dringend notwendig, die Rahmenbedingungen zu analysieren, Konzepte zu entwickeln und im Studienalltag zu implementieren sowie deren Umsetzung intern sowie extern zu evaluieren. Oder, in Metaphern gesprochen: Einem Koch, der keine geeigneten Zutaten zur Verfügung hat oder nicht weiß, wie er die Zutaten vermengen soll, wird zumeist auch kein geschmackvolles Essen zubereiten können. Es bedarf eines passendes





Rezeptes an dem sich alle an Lehrerbildung beteiligten Bereiche orientieren! Kurz- und langfristig

- sind Veränderungen der Lehrveranstaltungsplanung und -koordination (z.B. Einhaltung von Sperrzeiten, Implementierung von „Zeitfenster“-Vorgaben je Studienbereich),
- in den Anforderungen im universitären Leistungserfassungsprozess (z.B.: vermehrte Leistungserwerbsphasen durch vermehrtes Selbststudium in der veranstaltungsfreien Zeit),
- der Rahmenbedingungen für den je Studienbereich je Semester anzubietenden Lehrumfang (z.B. Rahmen-Verteilungsmodell des Lehrumfangs),
- und der Studien- und Prüfungsbedingungen (z.B. semesterbegleitende Anfertigung von Abschlussarbeiten, Wiederholungsmöglichkeit innerhalb desselben Semesters), sowie
- der Dokumentation (z.B.: Lehramtsbezogenes Lehrveranstaltungsverzeichnis, Studienverlaufspläne, aussagekräftige Modulbeschreibungen mit transparentem Leistungspunkte-System) möglich und notwendig. Aber auch Aspekte der Ausstattung – wie ausreichend Schreibplätze je Veranstaltungsort – sind zu optimieren. **Drei Möglichkeiten** mögen im Folgenden nähere Betrachtung finden:

1 Das Studium der Zukunft könnte für 97% aller Studierenden ein überschneidungsfreies Angebot von mindestens 9 Lehrveranstaltungen pro Semester garantieren, sofern jeder Studienbereich Zeitfenster für die Planung von Veranstaltungen in einer Veranstaltungswoche erhält (vgl. Abb. 1, vgl. AG Studienqualität, 2007a, 2007b). Dabei nutzen nur die Studienfachbereiche gleiche Zeiträume, die von Studierenden selten kombiniert werden. Als weitere Grundlage müsste ein Planungskorridor für Veranstaltungen von 7:00 bis 19:00 Uhr bzw. 08:00 bis 20:00 Uhr einkalkuliert werden. Studierende befürworten eine derartige Ausweitung der Veranstaltungszeiten (Wendland, Ebel & Lohwaßer, 2005).

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07:00-09:00	Anglistik Arbeitslehre L-E-R	D	IEP	E	Geographie, Französisch, Physik, Sachunterricht
09:00-11:00	Geographie, Französisch, Physik, Sachunterricht	F	IEP	Anglistik Arbeitslehre L-E-R	C
11:00-13:00	C	E	IEP / Primar	Geographie, Französisch, Physik, Sachunterricht	F
13:00-15:00	D	EWI / Primar	Anglistik Arbeitslehre L-E-R	C	Anglistik Arbeitslehre L-E-R
15:00-17:00	E	EWI	Geographie, Französisch, Physik, Sachunterricht	F	D
17:00-19:00	F	EWI	C	D	E

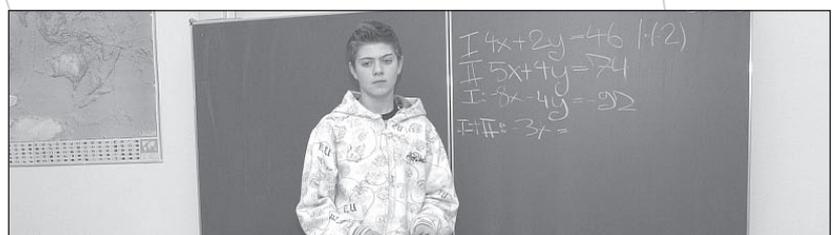
Tabelle 1: Zeitfenster für Veranstaltungen im 1. Fachsemester je Fachbereich für die Studiengangskombination aus den Fächergruppen A (Anglistik/Amerikanistik, Arbeitslehre, L-E-R) und B (Geographie, Französisch, Physik, Sachunterricht) zuzüglich der Anteile aus den Erziehungswissenschaften (EWI) und dem Primarstufenspezifischen Bereich (Primar)

2 Bislang ist die Leistungserfassung überwiegend auf die Vorlesungszeit begrenzt, an dessen Ende eine Vielzahl von Klausuren und Prüfungen fallen (Abbildung 2, detailliert in: AG Studienqualität, 2008). Die verstärkte Nutzung der Semestereingangsphase (z.B.: nur die 1. Woche für Einführungen und Veranstaltungsbelegungen) und der ver-

anstaltungsfreien Zeiträume zur Leistungserbringung (z.B.: schriftliche Ausarbeitungen, Prüfungsvorbereitung und Klausuren), könnte das Arbeitsvolumen im Veranstaltungszeitraum senken (vgl. Tabelle 1, vgl. AG Studienqualität, 2008) und ein qualitativ höheres Studium ermöglichen. Aber auch die Form der Leistungserfassung sollte über-

Monate	Anzahl Studientage innerhalb einer Woche während der Leistungserbringung				
	mit Leistungserbringung (z.B.: Vorlesungszeit, Praktika, Prüfungen, Selbststudium, Belegarbeiten)	Ohne Leistungserbringung (z.B.: Semesteranfang, Ferien, Semesterende, Begutachtung)	4	5	6
6	0	8,57 h (105)	6,87 h (131)	5,73 h (157)	4,92 h (183)
5	1	10,00 h (90)	8,11 h (111)	6,82 h (132)	5,88 h (153)
4	2	12,68 h (71)	10,22 h (88)	8,57 h (105)	7,38 h (122)

Tabelle 2: Theoretischer „Work-Load“ in Stunden je Studientag in Abhängigkeit der Zeitemfänge zur Leistungserbringung und einem Gesamtvolumen von 30 Leistungspunkten (= 900 Stunden) je Semester; Angaben in Klammern = absolute Anzahl an Studientagen je Semester (ohne Feiertage)



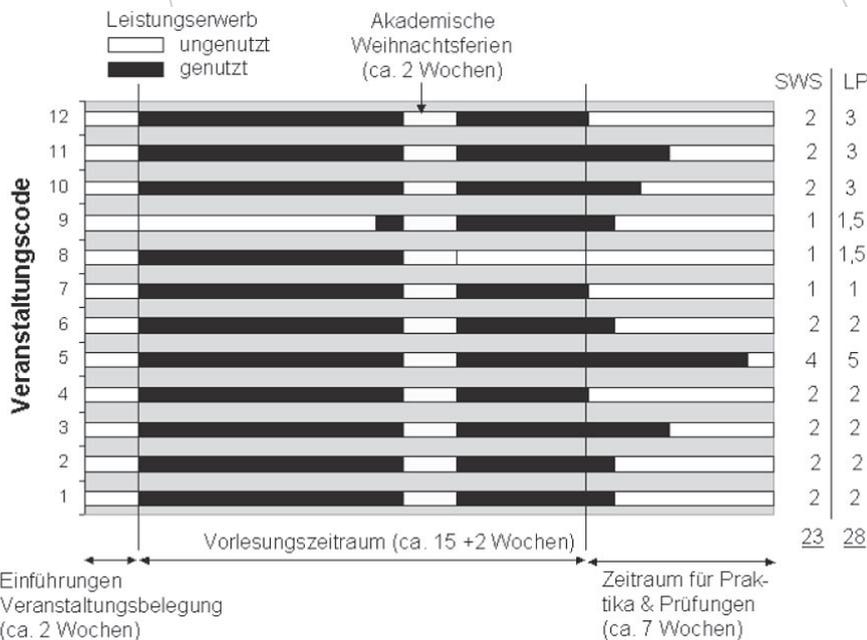
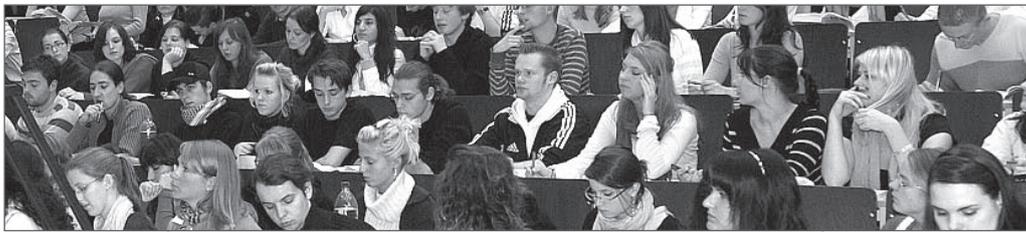


Abbildung 1: Leistungserfassungsprozess einer Studentin im Wintersemester 2007/08

Studienbereiche	Fachsemester					
	1	2	3	4	5	6
Erziehungswissenschaften (15 LP)	5	3	5	2	-	-
Primarstufenspezifischer Bereich (20 LP)	3	3	3	6	5	-
Fach 1 (69 LP)	12	12	12	12	13	8
Fach 2 (70 LP)	10	12	10	10	12	16
Bachelorarbeit (6 LP)	-	-	-	-	-	6
Gesamt (180 LP)	30	30	30	30	30	30

Tabelle 3: Rahmenvorgaben für die Leistungsumfänge je Fachsemester in lehramtsbezogenen Studiengängen („Lehramt Sekundarstufe I / Primarstufe) zur Gewährleistung eines geregelten Studienumfanges von 30 LP

QUELLEN:

- ▶ AG Studienqualität am ZfL (2007a). Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam. 1. Bericht der AG Studienqualität am Zentrum für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- ▶ AG Studienqualität am ZfL (2007b). Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam. 2. Bericht der AG Studienqualität am Zentrum für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- ▶ AG Studienqualität am ZfL (2008). Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam. 3. Bericht der AG Studienqualität am Zentrum für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- ▶ Kultusministerkonferenz (2000). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.
- ▶ Wendland, M., Ebel, K. & Lohwaßer, R. (2005).

dacht werden, da in einer 2-SWS-Veranstaltung allein die Präsenzzeit ca. 30 Stunden (= 1LP) umfasst. Mehr als ein Referat oder eine kurze Klausur sollten für einen weiteren Leistungspunkt nicht eingeplant werden. Eine schriftliche Ausarbeitung mit ca. 15 Seiten ist mit weiteren 30 Stunden zu kalkulieren und sollte somit durch einen weiteren Leistungspunkt abgerechnet werden.

Die Studienverlaufspläne der einzelnen Bereiche orientieren sich am eigenen Gesamtumfang, aber nicht an den Umfängen anderer am Studium beteiligter Bereiche. So muss ein Studierender im Bachelor-Studium „Lehramt für die Sekundarstufe I/ Primarstufe“ Veranstaltungen der Erziehungswissenschaften (15 LP), des Primarstufenspezifischen Bereichs (20 LP) und der beiden fachwissenschaftlichen Bereiche (69 und 70 LP) pro Semester miteinander kombinieren. Orientiert sich die Planung hierbei an den Studienverlaufsempfehlungen, so sind in den ersten Semestern mehr als 30 Leistungspunkte zu erbringen. Eine für die Lehramtsstudiengänge anzuwendende Rahmenvorgabe könnte den durchschnittlichen Umfang je Bereich und in der Kumulation auf 30 LP pro Semester begrenzen (Tabelle 2; vgl. AG Studienqualität, 2008). Die Studienverlaufsempfehlungen müssten sich nach diesen Vorgaben richten (siehe Tabelle 3 unten).

Weitere Möglichkeiten zur Verbesserung der Studienqualität und somit zur Stärkung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam werden von der AG Studienqualität am ZfL seit April 2007 auf der Grundlage der Analysen der Rahmenbedingungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt (vgl. AG Studienqualität, 2007a, 2007b, 2008) und den studienrelevanten Bereichen in Berichtsform vorgelegt. Es ist abzuwarten, ob, wann und wie die entwickelten Konzepte und Vorschläge an der Universität implementiert werden. Praxiserprobte Rezepte gibt es momentan noch keine.





# Das „Zeitfenster-Konzept“

## Ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in Lehramtsstudiengängen

Von Annegret Helen Hilligus

### Modularisierung – eine Herausforderung für die Lehramtsstudiengänge

Mit der Modularisierung des Lehramtsstudiums, die an manchen Hochschulen parallel zur Einführung von Bachelor-/ Masterstrukturen erfolgt (ist), sind mit Blick auf die Gewährleistung der Studierbarkeit neue Herausforderungen auf die Universitäten zugekommen. Mit Studierbarkeit ist die zeitliche Organisation des Gesamt-Lehrangebots eines Studiengangs gemeint, die einen Abschluss in der vorgesehenen Studienzeit ermöglicht.

Bisher konnte man Lehramtsstudierende, die zwei bis drei Fächer und Erziehungswissenschaft in mehreren Instituten und i.d.R. auch mehreren Fakultäten gleichzeitig studieren, bei Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen zweier Fächer damit vertrösten, dass dieselbe Veranstaltung ein Semester später wieder angeboten wird. Nach der Vergrößerung der Studieneinheiten mit Leistungsüberprüfung von in der Regel 2 Semesterwochenstunden (SWS) auf 6 bis 10 SWS umfassende Module in allen Fächern, die geisteswissenschaftlichen eingeschlossen, ist der Hinweis auf eine Verschiebung kein Trost

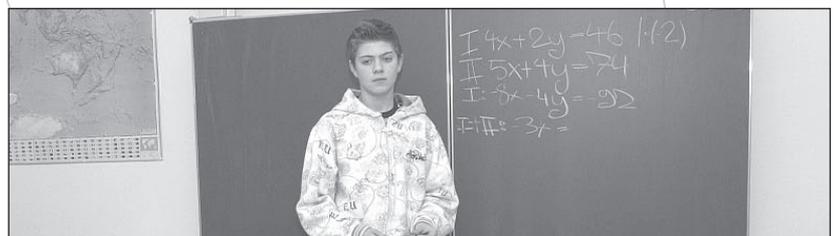
mehr, ist sie doch zwangsläufig mit der Inkaufnahme einer Studienzeitverlängerung verbunden. Ein Modul mit mindestens 6 SWS aufzuschieben bedeutet für Studierende, ein hohes Stundenvolumen vor sich herzuschieben – und zwar nicht nur ein Semester, sondern ein Studienjahr, da die Module zumeist in jährlichem Rhythmus angeboten werden. Eine weitere Herausforderung für die Gewährleistung der Studierbarkeit ergibt sich aus der zu beobachtenden stärkeren Verschulung des Studiums und der damit verbundenen Erhöhung der Zahl der Pflichtveranstaltungen auch in höheren Semestern, wo zumindest in den Geisteswissenschaften früher eine große Wahlfreiheit herrschte.

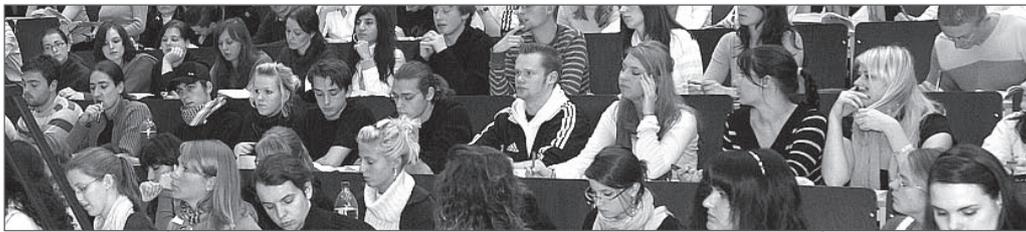
Weitere Entwicklungen wie die Einführung von Studiengebühren und die Definition des Parameters „Abschluss in der Regelstudienzeit“ als ein Faktor im Rahmen der leistungsorientierten Mittelverteilung sind weitere Gründe dafür, dass sich Hochschulen zunehmend gefordert sehen, neue Wege zu gehen, um die Studierbarkeit zu gewährleisten.

### Das Paderborner „Zeitfenster-Konzept“

Als sich die Universität Paderborn unter der Federführung des Paderborner Lehrerbildungszentrums (PLAZ) auf den Weg einer Modellentwicklung machte, standen zwei Ziele im Vordergrund: (1) die Studierbarkeit des Lehramtsstudiums in einer modularisierten Studienstruktur sicherzustellen, um den Studierenden eine Studienzeitverlängerung zu ersparen, und (2) Einschränkungen in den Kombinationsmöglichkeiten der zwanzig Lehramtsfächer und damit Einschränkungen in der Wahlfreiheit der Studierenden auf ein Minimum zu begrenzen.

Die Entwicklungsarbeit begann mit einer Ist-Analyse. Anhand der Studierendenpiegel der Universität konnte das Wahl- und Belegungsverhalten der Studierenden über Jahre hinweg analysiert werden, so dass sich stark und weniger stark frequentierte Fächer und Studiengänge, die gewählten Fächerkombinationen sowie das Überschneidungsrisiko ermitteln ließen. Auf der Grundlage der Analyse wurde der Entschluss gefasst, definierte Zeiteinheiten, sog.





Zeitfenster, für die Pflichtveranstaltungen der Lehramtsfächer zu reservieren. Zunächst wurde überlegt, Zeitfenster nur für hoch frequentierte Lehramtsfächer vorzusehen – ein Plan der schnell verworfen wurde, da er zu einer noch größeren Benachteiligung kleinerer Fächer geführt hätte als bei einem Verzicht auf Einführung von Zeitfenstern. Bedenkt man, dass die kleineren Lehramtsfächer oftmals gerade die Fächer sind, in denen die Schule unterversorgt ist, verbietet sich dieses Ansinnen.

Mit dem Entschluss, alle Lehramtsfächer einzubeziehen, wurde die Idee geboren, Fächergruppen zu bilden, die einem Zeitfenster zugeordnet werden können, weil sie Fächer enthalten, die Studierende der Universität Paderborn in dieser Kombination nicht wählen oder weil sie gemäß den Vorgaben nicht gleichzeitig studierbar sind. Das ist beispielsweise der Fall, wenn unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen (z.B. ein Fach aus der Primarstufe und ein berufsbildendes Fach) angehören. Es zeigte sich schnell, dass sich kein Gruppierungssystem mit hundertprozentiger Überschneidungsfreiheit finden lässt. Allerdings ließen sich in Paderborn **sechs Fächergruppierungen (A, B, C, D, E, F)** so zusammensetzen, dass es nur für 1,6 Prozent der Lehramtsstudierenden zu einer Überschneidung gekommen wäre, wenn es die Zeitfenster in den analysierten Jahren schon gegeben hätte. Im Wintersemester 2002/03 wären es 41 Überschneidungsfälle bei 2.571 Lehramtsstudierenden gewesen, im Wintersemester 2003/04 insgesamt 44 Überschneidungsfälle bei 2.743 Studierenden.

Geht man von einer 5-Tage-Woche unter Berücksichtigung der Zeit von 7–20 Uhr aus, so erhält man – unter Beibehaltung des schon existenten Zeitfensters für die Schulpraktika (Mi 7–13 Uhr) – 24 Doppelstunden (48 SWS) für eine gleichmäßige Verteilung auf die sechs Fächergruppen A–F. Pro Fächergruppe stehen so vier Doppelstunden (8 SWS) für die Platzierung von Pflichtveranstaltungen zu Verfügung.

Mit Blick darauf, dass es bei Lehrenden und Studierenden beliebtere und weniger beliebte Zeiten gibt, wurden nach Analyse des Vorlesungsverzeichnisses **vier Zeit-Kategorien** gebildet, die von beliebten Kernzeiten (1) bis zu eher unbeliebten Randzeiten (4) reichen. Bei vier Kategorien kann jeder Fächergruppe eine Doppelstunde (2 SWS) in jeder der Kategorien zugeteilt werden, wobei darauf geachtet wurde, dass die Fächergruppen jeweils ein Fenster mit zusammenhängenden 4 SWS als größere Lerneinheiten erhalten.

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass Lehrende – insbesondere des Mittelbaus – oftmals mehr als 8 SWS Pflichtstunden in der Woche erteilen. Dem wurde durch die Definition von insgesamt **drei Studienphasen** (1. Studienjahr, 2. Studienjahr, ab 3. Studienjahr) sowie durch ein **Rotationsprinzip** zwischen je drei der sechs Fächergruppen, bezogen auf die Studienphasen, Rechnung getragen. Das erlaubt zum einen eine Zuordnung von 8 SWS pro Studienphase und Fächergruppe. Zum anderen wird z.B. das 8 SWS umfassende Zeitfenster des 1. Studienjahres der Fächergruppe B von der Fächergruppe A für das 2. Studienjahr und von der Fächergruppe C ab 3. Studienjahr genutzt.

<b>A</b>	Erziehungswissenschaft
<b>B</b>	Englisch Mathematik GyGe/BK Philosophie
<b>C</b>	Chemie Deutsch Informatik
<b>D</b>	Geschichte Hauswirtschaft Kunst, Kunst/Gestaltung Musik Spanisch
<b>E</b>	Mathematik GHR/DGS Pädagogik Wirtschaftswissenschaften
<b>F</b>	Französisch Physik Sport Textilgestaltung Theologien (ev. und kath.) Lernbereiche
<b>G</b>	Studienbegleitende Schulpraktika



Annegret Helen Hilligus

Universität Paderborn  
Zentrum für Bildungsforschung  
und Lehrerbildung (PLAZ)





Kategorien: Kern- (1) und Randzeiten (4)						Fächergruppe B: Englisch, Mathe GyGe/BK, Philosophie						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr		Mo	Di	Mi	Do	Fr	
7-9		4	Schulpraktikum 1. + 2.	4		7-9		1.	Schulpraktikum 1. + 2.			
9-11	3	1		1	1	9-11	2.	1.				
11-13	1	1		1	3	11-13	ab 3.				2.	ab 3.
14-16	2	2		2	2	14-16					1.	
16-18	3	2		2	3	16-18		2.		ab 3.		1.
18-20	4	4		4	4	18-20		2.		ab 3.		

Zeitfenster für das 1. Studienjahr  
 Zeitfenster für das 2. Studienjahr  
 Zeitfenster ab 3. Studienjahr

### Implementierung des Paderborner „Zeitfenster-Konzepts“

Um Akzeptanz für das Zeitfenster-Konzept zu erreichen, das ja leicht als ein Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre empfunden werden könnte, sind in den Phasen der Konzeptentwicklung und -implementierung viele Personen einbezogen worden. Ziel war es dabei einerseits, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Einführung neuer Strukturen zu schaffen, und andererseits, eine für alle Fakultäten gleichermaßen tragfähige Lösung zu finden. Begonnen hat der Prozess Mitte 2003 mit einer Diskussion im beschließenden Senatsausschuss für Lehrerbildung auf der Basis eines Diskussionspapiers des PLAZ. Es wurde eine interdisziplinär zusammengesetzte Arbeitsgruppe zur Konzeptentwicklung gebildet,

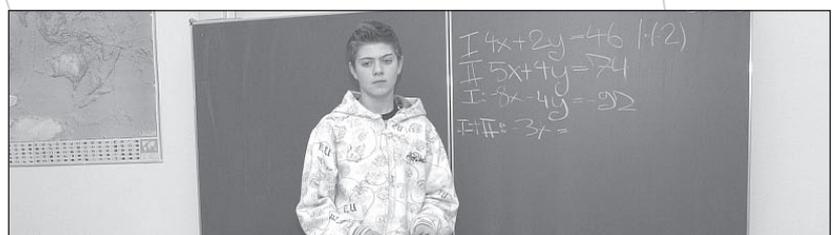
die von einem Professor der Informatik geleitet wurde. Das von der Arbeitsgruppe entwickelte Konzept wurde sowohl im Senatsausschuss als auch in den Fakultäten beraten und in gemeinsamen Sitzungen des Prorektors für Studium und Lehre, der Studiendekane sowie der Autoren weiterentwickelt. Das Endprodukt legte der Senatsausschuss für Lehrerbildung dem Rektorat vor, das den Beschluss fasste, die Zeitfenster ab Wintersemester 2005/06 mit begleitender Evaluation flächendeckend zu erproben. Aufgrund einer positiven Evaluierung wurde in einem Spitzengespräch Lehrerbildung unter der Leitung des Rektors Mitte 2006 der Beschluss der Verstetigung und der begleitenden Optimierung gefasst.

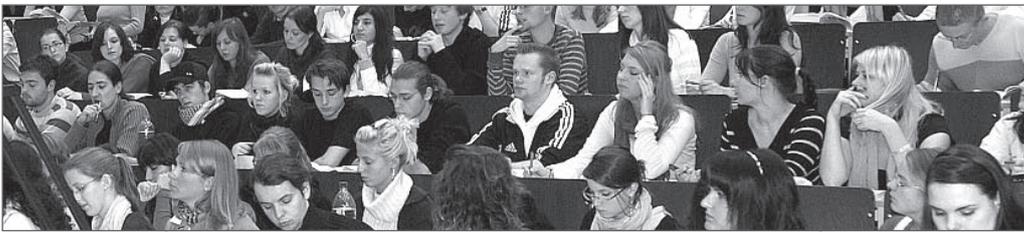
### Erfahrungen mit Zeitfenstern und prozessbegleitende Optimierung

Bei der Konzeptentwicklung und Implementierung hat es sich – wie in der Vergangenheit auch (vgl. Rinkens/ Hilligus 2005) – als sinnvoll erwiesen, formelle und informelle Prozesse zu kombinieren und miteinander zu verschränken, um so einerseits möglichst viele Personen zu beteiligen und für das Vorhaben zu gewinnen und um andererseits Nachhaltigkeit verbunden mit personeller Unabhängigkeit durch formale Beschlüsse zu sichern.

Die begleitende Evaluation und Optimierung des Zeitfenster-Konzepts bzw. des Umgangs mit dem System sind wichtige Aspekte der Qualitätsentwicklung. So hat es beispielsweise Korrekturen an dem Konzept gegeben, die sich im Laufe der Erprobung als notwendig herausgestellt ha-

A: Erziehungswissenschaft						B: Englisch, Mathe GyGe/BK, Philosophie						C: Chemie, Deutsch, Informatik								
	Mo	Di	Mi	Do	Fr		Mo	Di	Mi	Do	Fr		Mo	Di	Mi	Do	Fr			
7-9		2.	Schulpraktikum 1. + 2.					1.	Schulpraktikum 1. + 2.					ab 3.	Schulpraktikum 1. + 2.					
9-11	ab 3.	2.					2.	1.						1.		ab 3.				
11-13	1.				ab 3.	1.	ab 3.					2.	ab 3.						1.	2.
14-16		2.			2.							1.							ab 3.	
16-18		ab 3.		1.		2.		2.		ab 3.		1.				1.	2.			ab 3.
18-20		ab 3.		1.				2.		ab 3.						1.	2.			





ben. Die dritte Studienphase, die ursprünglich als „Hauptstudium“ definiert wurde, musste in „ab 3. Studienjahr“ umbenannt werden, weil das Hauptstudium bei 7-semesterigen Studiengängen i.d.R. mit dem 4. (und damit im 2. Studienjahr) und bei 9-semesterigen Studiengängen mit dem 5. Semester beginnt. Da Erfahrungen mit einem Zeitfenster-Konzept und dessen Funktionen fehlten, wurden Studierende zunächst nicht über die Implikationen informiert. Inzwischen werden bereits Studieninteressierte über Fächerkombinationen informiert, die durch das Zeitfenster-Konzept nicht unterstützt werden und die zu einer Studienzeitverlängerung führen könnten. Gleichzeitig werden Studierende, die sich trotz dieser Warnungen für eine solche Fächerkombination entscheiden, bei der Stundenplanerstellung unterstützt, da Lehramts-Beraterinnen und -Berater durch die neu geschaffene Transparenz alternative Stundenplanungen ohne oder mit nur geringem Zeitverlust empfehlen können.

Des Weiteren müssen immer wieder spezielle Problemfälle bearbeitet werden. So kommt es gelegentlich zu Überschneidungen, da Lehrende die Zeitfenster nicht beachten. In diesen Fällen hat es bisher ausgereicht, die entsprechenden Lehrenden über die spezifischen Kollisionen und deren Konsequenzen zu informieren. Andere Problemfälle sind solche, wo Einzelfalllösungen gesucht und aufgrund der Transparenz zumeist auch gefunden werden können. Dies betrifft etwa die Kooperation mit einer anderen Hochschule oder den gut begründeten Wunsch nach Tausch von Zeitfenstern.

Interessant und von uns in dieser Weise nicht erwartet waren die Ergebnisse der Befragung in den Fakultäten und Instituten nach Abschluss der Erprobungsphase. Von kleineren Problemen abgesehen, die in vielen Fällen behoben werden konnten, war die Erfahrung mit Zeitfenstern fast durchgehend positiv: Aus der Germanistik hieß es z.B.: „Es ist der Germanistik weitgehend gelungen, Pflichtveranstaltungen (P) in den vorgesehenen Zeitfenstern zu platzieren; es gibt lediglich Ausnahmen bei Parallelangeboten; keine Konflikte mit P anderer Fächer bekannt.“ Das Fach Kunst meldete zurück: „In Kunst sind keine Probleme offensichtlich geworden. Die Planung erfolgt nach dem Zeitfenster-Konzept. Man spürt ein großes Bemühen, sich an die Zeitfenster zu halten. In wenigen Fällen war eine Einhaltung nicht möglich; es wurden aber Lösungen gefunden.“ Die Studierenden äußerten: „Insgesamt eine deutliche Verbesserung gegenüber der vorherigen Situation.“

#### **Das Paderborner „Zeitfenster-Konzept“ – Was leistet es?**

Das Zeitfenster-Konzept als ein Allheilmittel zu bezeichnen wäre verfehlt. So gibt es formal erlaubte Fächerkombinationen, die derselben Fächergruppierung und damit ein und demselben Zeitfenster zugeordnet sind und den Studierenden nur mit dem Risiko der Studienzeitverlängerung empfohlen werden können. Überschneidungsfreiheit von Pflichtveranstaltungen unterschiedlicher Fächer kann nicht garantiert werden, wenn Studierende in einem Studienfach bereits ein höheres Fachsemester erreicht haben als in ihrem anderen

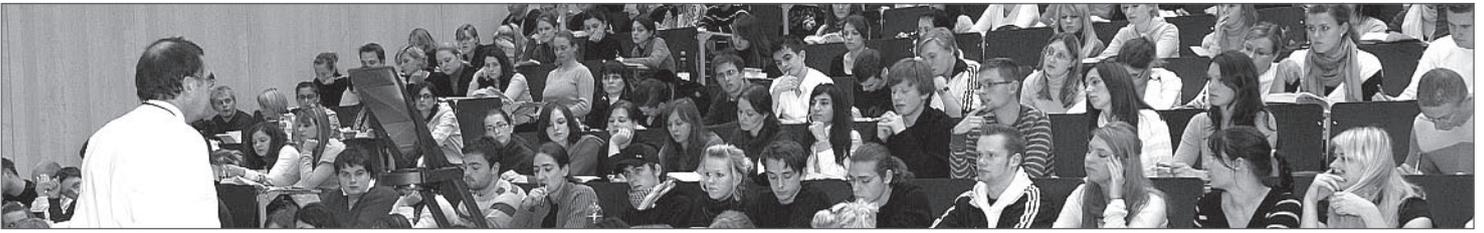
Fach und aus diesem Grund Veranstaltungen aus verschiedenen Studienphasen besuchen wollen. Probleme bereiten auch die Serviceverpflichtungen zwischen Fakultäten oder Instituten, die ggf. die Lehrerbildung nur peripher tangieren, aber zu Interferenzen mit Veranstaltungen führe. Ein weiteres Problemfeld ist die Nutzung spezieller Räume, sei es z.B. das Auditorium Maximum in Konkurrenz zu anderen Veranstaltungen oder seien es die Labor- und Technikbedarfe in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften. Dass trotz dieser Probleme die Studierbarkeit weitgehend gesichert ist, liegt vor allem an der geschaffenen Transparenz, die vernünftige ad-hoc-Lösungen überhaupt erst möglich macht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit der Einführung der Zeitfenster Überschneidungsfreiheit von Pflichtveranstaltungen in großem Maße erreicht werden konnte. Dies kann als ein großes Verdienst betrachtet werden – zählt doch das Problem der Überschneidung von Lehrveranstaltungen in der Literatur zu den immer wieder genannten zentralen Defiziten in der Lehrerbildung. Darüber hinaus wurde ein hohes Maß an Transparenz erzielt, die es ermöglicht, spezifische Probleme der Fächer und der Lehrenden auf der einen Seite und individuelle Probleme der Studierenden mit Blick auf ihre Stundenplanung auf der anderen Seite zu lösen. Damit konnte ein entscheidender Beitrag zur Gewährleistung der Studierbarkeit geleistet werden – eine Anforderung, die Hochschulen bei der Akkreditierung von Studiengängen erfüllen müssen und eine Verantwortung, die wir gegenüber unseren Studierenden – insbesondere in Zeiten von Studiengebühren – zu tragen haben.

#### **Literatur:**

Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (2005): Informelles Lernen von LehrerbildnerInnen. In: *Journal für Lehrerinnenbildung*, 4, S. 38–46.





# Leistungspunkte, Studienphasen und Studienanforderungen im Wintersemester 2007/08 an der Universität Potsdam

Von Mirko Wendland

## Problemstellung

Studierende beklagen den erhöhten Arbeitsaufwand innerhalb eines Studienseesters. Dieser ist in der Vorlesungszeit besonders hoch und nimmt in der vorlesungsfreien Zeit moderate Ausmaße an. Lehrende sind durch die modularisierten Studienformen und erhöhten Studierendenzahlen ebenso mit vermehrten Anforderungen im Leistungserfassungsprozess konfrontiert. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Analyse der Leistungserfassung. Es sind (1) die Zeiträume zur Leistungserfassung, (2) die Leistungsumfänge im Hinblick auf die zu erbringenden Leistungspunkte und (3) die erhöhten Belastungen auf Seiten der Lehrenden zu analysieren.

## Rahmenbedingungen

### RAHMENTERMINE

Jedes Hochschulsemester ist durch Rahmentermine (vgl. Übersicht 1) formal strukturiert. Danach ist ein Semester mit durchschnittlich 26 Wochen gekennzeichnet, wovon derzeit ein großer Teil für die Leistungserbringung genutzt wird. Im Wintersemester 2007/08 verminderte sich dieser Anteil um 4 Wochen durch die Semestereingangsphase (Einführung / Belegen von Veranstaltungen) und die Akademischen Weihnachtsferien, sodass letztendlich 22 Wochen zur Leistungserfassung genutzt werden konnten. Wird innerhalb dieses Zeitraums eine 40-Stunden-Woche an Studienzzeit angenommen, so summiert sich der Gesamtzeitraum auf ca. 900 Stunden, was exakt dem theoretisch erwarteten Aufwand zur Erlangung von 30 Leistungspunkten entspricht.

Übersicht 1: Rahmentermine der Universität Potsdam für das Wintersemester 2007/08

01.10.2007 – 12.10.2007	Einführung / Belegen von Veranstaltungen
15.10.2007 – 08.02.2008	Vorlesungszeitraum
11.02.2008 – 31.03.2008	Prüfungen und Praktika
24.12.2007 – 04.01.2008	Akademische Weihnachtsferien
+ 2 Feiertage in der Veranstaltungszeit	

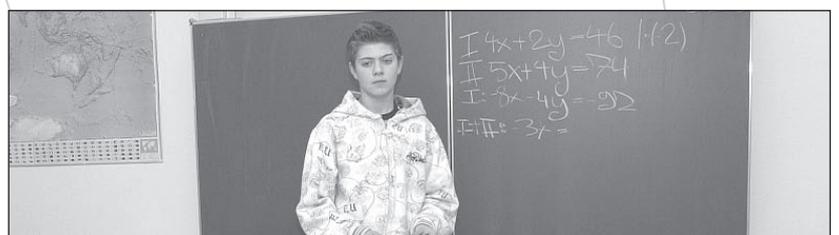
### BESCHLUSS DER KMK VOM 15.09.2000

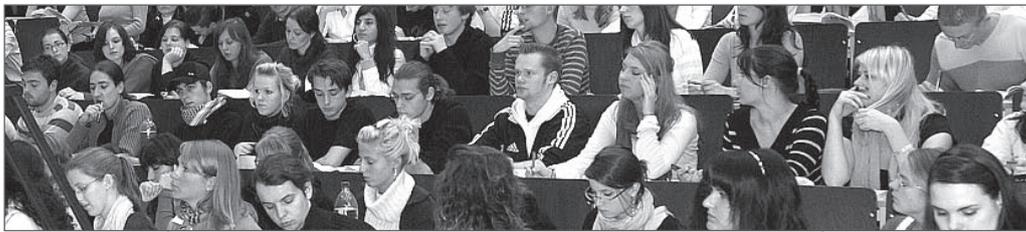
Die Kultusminister beschlossen auf der KMK vom 15.09.2000 *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Nach diesem Beschluss sind Leistungspunkte „ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden.“ Im Weiteren wird definiert, welche Leistungen zum Erwerb beitragen: „Sie umfassen sowohl den un-



Mirko Wendland

Zentrum für Lehrerbildung  
Universität Potsdam





mittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.“ Weiterhin heißt es: „In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, d.h. 30 pro Semester. Auf der Grundlage des Beschlusses der KMK vom 24.10.1997 wird für einen Leistungspunkt eine Arbeitsbelastung (work load) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium von 30 Stunden angenommen. Die gesamte Arbeitsbelastung darf im Semester einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden oder im Studienjahr 1800 Stunden nicht überschreiten.“

RAHMENWERK ZUR MODULARISIERUNG DER STUDIENGÄNGE UND EINFÜHRUNG EINES LEISTUNGSPUNKTSYSTEMS AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM (STAND: 02.02.2004)

Auf Grundlage des Beschlusses der KMK vom 15.09.2000 und der Einführung modularisierter Studiengänge wurde an der Universität Potsdam ein Rahmenwerk verfasst, welches die Eckpunkte für die Bachelor- und Masterstudiengänge näher erklärt. Demnach sind „60 Leistungspunkte im Studienjahr, also 30 Leistungspunkte pro Semester“ zu vergeben. Ein Leistungspunkt soll „rund 25 bis 30 Stunden Arbeitsaufwand der Studierenden entsprechen, so dass 30 Leistungspunkte etwa 750 bis 900 Stunden Arbeit pro Semester bedeuten.“ Weiterhin soll der Arbeitsaufwand „alle für das Studium relevanten Zeiten erfassen, wie Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen. Lektüre, Praktika, Erstellen von Materialien, Prüfungsvorbereitung.“

### Leistungspunkte – konkret veranschaulicht

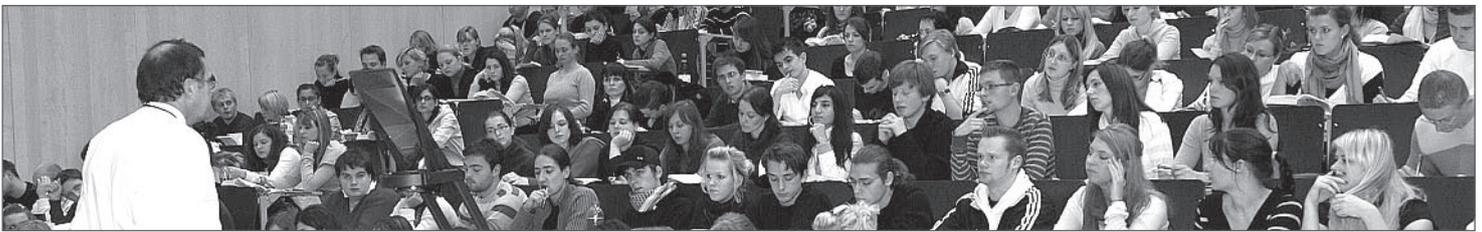
Studierende in den modularisierten Studiengängen beginnen ihr Studium mit dem Wissen, dass innerhalb eines Semesters Leistungen im Umfang von 30 Leistungspunkten (LP) zu erbringen sind, wenn das Studium innerhalb der Regelstudienzeit beendet werden soll. Je nach dem, wie viele Tage in einer Studienwoche hierfür aufgewendet werden kann, variieren die zeitlichen Anforderungen je Studientag. Weiterhin erhöht sich dieser Bedarf je Studientag, wenn Zeiten zur Orientierung (Semesteranfang) und zur Begutachtung (Semesterende) berücksichtigt werden (vgl. Tabelle 1).

Je Studientag sind mindestens 8–9 Stunden bei einer 5-Tages-Woche einzuplanen. Je länger die Zeiträume zur Begutachtung sind bzw. nicht für die Erbringung von Leistungsanforderungen genutzt werden, desto mehr Stunden müssen in eingeplant werden.

Tabelle 1: Theoretischer Workload in Stunden je Studientag in einem Semester in Abhängigkeit des Umfangs von Zeiträumen zur Leistungserbringung und einer Gesamtbelastung von 900 Stunden bzw. 30 Leistungspunkten je Semester; Angaben in Klammern = absolute Anzahl an Studientagen je Semester (ohne Feiertage)

Typ	Zeiträume			Anzahl Studientage innerhalb einer Woche während der Leistungserbringung			
	Leistungserbringung in Monaten (Vorlesungszeit, Praktika, Prüfungen, Hausarbeit)	Semesterbeginn berücksichtigt (keine Leistungserbringung, Ferien)	keine Leistungserbringung (Ferien, Semesterende)	4	5	6	7
	A	B	C				
6.0	6	Nein	0	8,57 (105)	6,87 (131)	5,73 (157)	4,92 (183)
	6	Ja	0	9,28 (97)	7,44 (121)	6,21 (145)	5,33 (169)
5.1	5	Nein	1	10,00 (90)	8,11 (111)	6,82 (132)	5,88 (153)
	5	Ja	1	10,97 (82)	8,91 (101)	7,50 (120)	6,47 (139)
4.2	4	Nein	2	12,68 (71)	10,22 (88)	8,57 (105)	7,38 (122)
	4	Ja	2	14,29 (63)	11,53 (78)	9,68 (93)	8,33 (108)





Im Rahmenwerk zur Modularisierung der Studiengänge und Einführung eines Leistungspunktsystems an der Universität Potsdam (02.02.2004) wird darauf hingewiesen, dass es bei der Organisation der Studiengänge zu leichten Abweichungen des Gesamtumfangs der geforderten 30 Leistungspunkte kommen kann. In solchen Fällen wird darauf verwiesen, dass in folgenden Semestern die Schwankungen ausgeglichen werden müssen, um im Durchschnitt 30 Leistungspunkte je Semester zu realisieren. In Tabelle 2 ist auf Basis einer 5-Tages-Woche der stündliche Anteil pro Tag dargestellt, der sich in Abhängigkeit von den Phasen der Leistungserbringung ergeben würde, wenn der theoretisch erwartete Umfang von 30 Leistungspunkten um 1, 2, 4 oder 8 Leistungspunkte überschritten würde. Somit ergeben sich tägliche Stundenumfänge von mindestens 7 Stunden und im Maximum von ca. 14,5 Stunden!

Tabelle 2: Theoretischer Workload in Stunden je Studientag in einem Semester in Abhängigkeit des Umfangs von Zeiträumen zur Leistungserbringung und der Gesamtbelastung in einer 5-Tages-Woche;

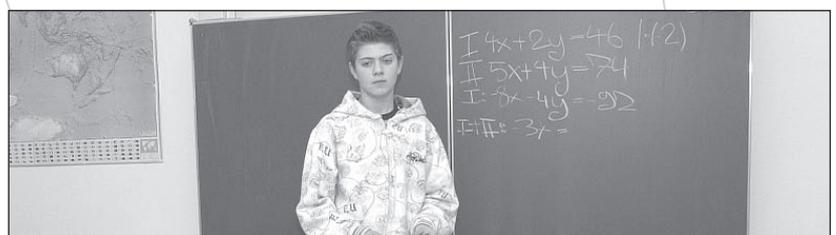
Typ	Zeiträume (vgl. Tabelle 1)			Anzahl Leistungspunkte je Semester			
	A	B	C	31	32	34	38
6.0	6	Nein	0	7,10	7,34	7,78	8,70
	6	Ja	0	7,68	7,94	8,43	9,42
5.1	5	Nein	1	8,37	8,65	9,19	10,27
	5	Ja	1	9,21	9,50	10,10	11,29
4.2	4	Nein	2	10,57	10,91	11,60	12,95
	4	Ja	2	11,92	12,31	13,08	14,61

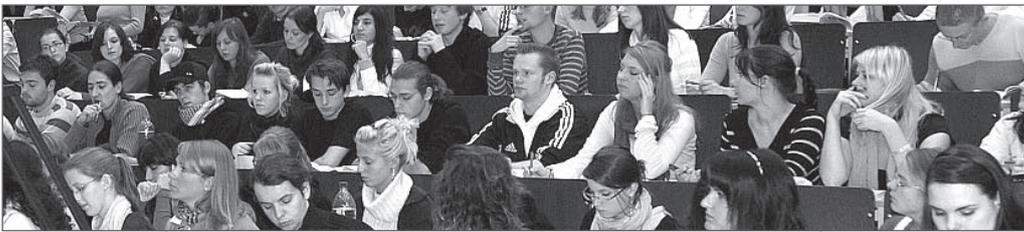
**Fazit:** Die Zeiträume zur Leistungserbringung und -erfassung sollten im Optimalfall mindestens 22 Wochen betragen. Es ist zu diskutieren, inwieweit die Leistungserfassung auf möglichst lange Zeiträume ausgedehnt werden kann.

### Studienphasen – Zwei Praxis-Beispiele

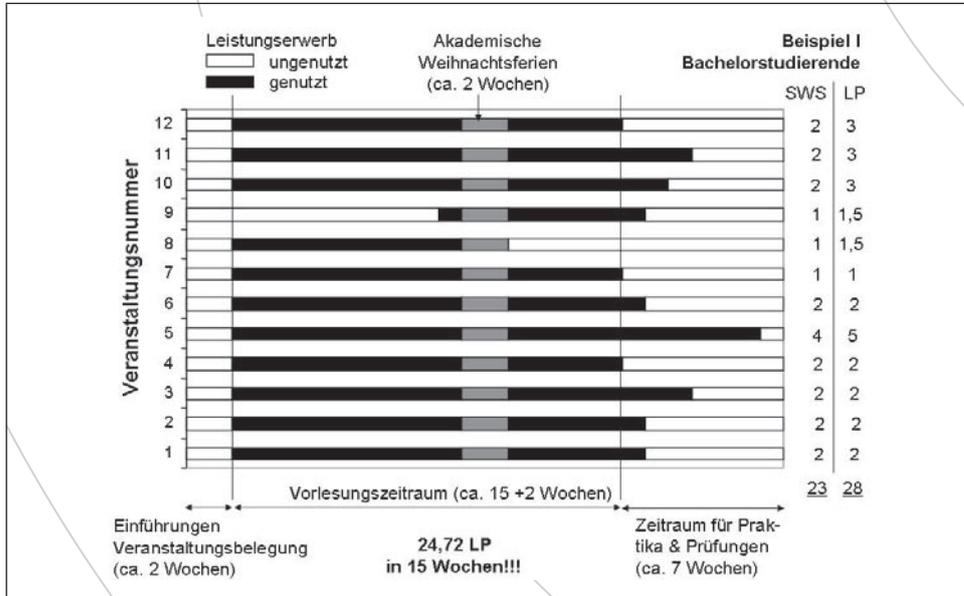
Jedes Semester ist strukturiert in 3 grundlegende Phasen: (1) eine Einführungsphase (ca. 2 Wochen), die für Einführungen, Tutorien und zur Belegung von Veranstaltungen genutzt wird, (2) eine Lehrveranstaltungsphase (ca. 15 Wochen), in der vor allem die Präsenz und Mitarbeit in Veranstaltungen von den Studierenden erwartet wird, und (3) einer veranstaltungsfreien Phase (ca. 6 Wochen), in der Prüfungen und Praktika absolviert sowie schriftliche Belege/Hausarbeiten erstellt werden sollen. Die verbleibende Semesterzeit (ca. 3 Wochen) ist für die Erholung bzw. Akademische Ferien vorgesehen oder sollte von Seiten der Lehrenden zur Leistungserfassung (Bewertung/Benotung) genutzt werden.

Bei einem Vollzeitstudium sind pro Woche 40 Arbeits- bzw. Studienstunden anzunehmen. Dafür sollten bei einem Leistungsumfang von ca. 30 LP mindestens 22 Wochen eingeplant werden. Dies bedeutet, dass Studierende bei einer zweiwöchigen Einführungsphase bis eine Woche vor Semesterende im Rahmen des Leistungserwerbs tätig sein sollten. Berichte von Studierenden über die Leistungserwerbsphasen weisen in eine andere Richtung. Hier wird deutlich, dass die Leistungserbringung vor allem in der Veranstaltungszeit stattfindet und bis ca. drei Wochen im Durchschnitt anhält. Somit werden im Mittel ca. 18 Wochen zur Leistungserbringung aufgewendet. Bei einer angenommenen wöchentlichen Studienzeit von 40 Stunden ergeben sich insgesamt 720 Stunden, was dem realistischen Arbeitsumfang für ca. 24 Leistungspunkte entspricht. Der von der KMK beschlossene Leistungsumfang von 30 Leistungspunkten ist damit kaum zu erfüllen und zeigt, weshalb Studierende im Durchschnitt Veranstaltungen im Umfang von 25 Leistungspunkten pro Semester belegen. Mehr geht unter diesen Bedingungen einfach nicht!



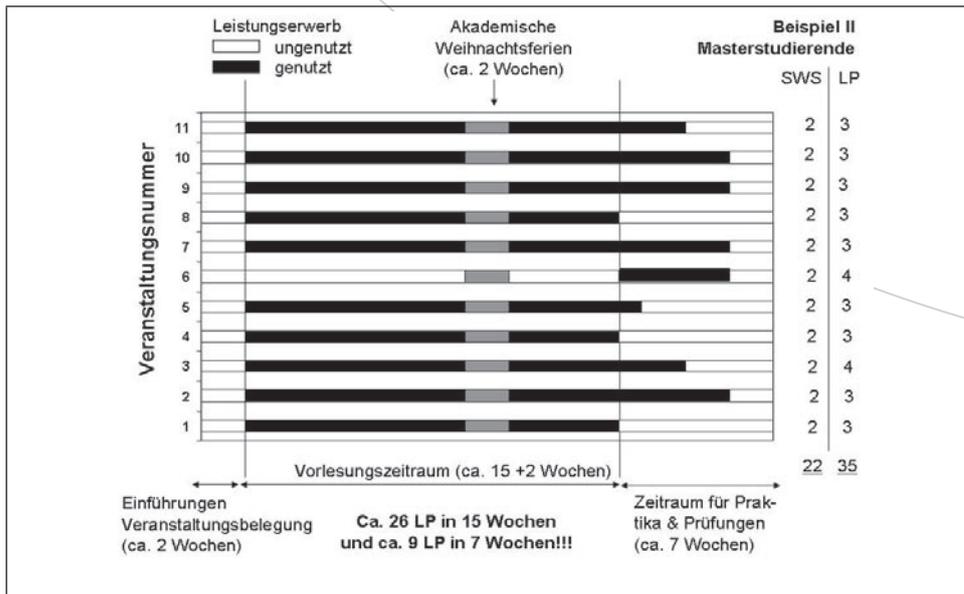


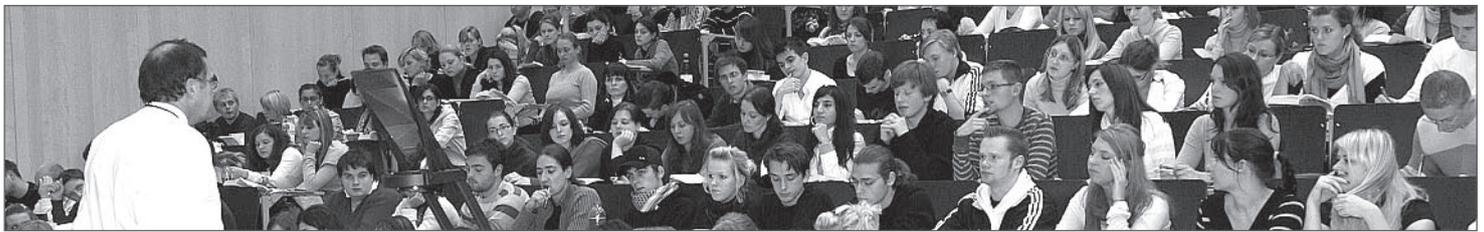
Übersicht: Leistungserwerbsphasen einer Studentin im WiSe 2007/08 (Bachelor)



In den beiden Übersichten sind die Phasen des Leistungserwerbs für zwei Studierende (Bachelor- und Masterphase) exemplarisch dargestellt. Innerhalb des Veranstaltungszeitraumes (15 Wochen) erwerben beide Studierende 25 bzw. 26 Leistungspunkte. Im Veranstaltungszeitraum ergibt sich somit ein theoretisch anzunehmendes wöchentliches Studienvolumen in Höhe von ca. 49 Stunden, was in einer 5-Tages-Woche 10 Stunden täglich, in einer 6-Tages-Woche ca. 8 Stunden täglich und in einer 7-Tages-Woche ca. 7 Stunden täglich bedeutet. Für die beide Studierende schließt sich eine weitere Erwerbsphase an, die 4 bzw. 9 Leistungspunkte umfasst und eine Woche bzw. zwei Wochen vor dem Semesterende endet.

Übersicht: Leistungserwerbsphasen einer Studentin im WiSe 2007/08 (Master)





## Studienanforderungen – Zwei Praxis-Beispiele

Neben der Analyse der Phasen, in denen der Leistungserwerb erfolgt, ist es weiterhin von Bedeutung zu analysieren, welche Leistungsanforderungen in den jeweiligen Lehrveranstaltungen zu erbringen sind. Gerade in diesem Aspekt äußerten Studierende wiederholt „Ungerechtigkeiten“ und „Ungleichheit“ – kurz: die Anforderungen scheinen nicht in einem nachvollziehbarem Verhältnis zu den erwerbenden Leistungspunkten zu stehen

In den Übersichten sind die Leistungsanforderungen für zwei Studierende (Bachelor- und Masterstudiengang) exemplarisch dokumentiert. Es zeigt sich, dass die Leistungsanforderungen in der Tat verschieden sind und in gewisser Weise nicht einem nachvollziehbaren „Schlüssel“, entsprechen. Teilweise erscheinen die Anforderungen als zu gering (Bachelor), aber teilweise auch zu hoch (Master).

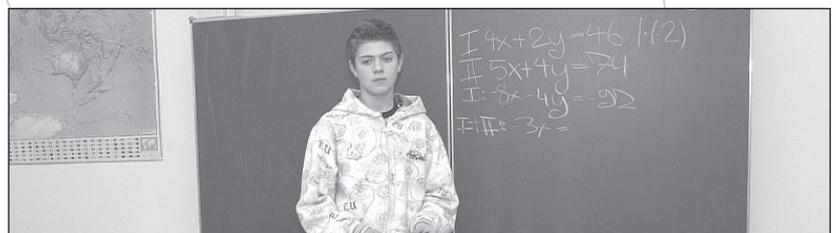
Übersicht: Leistungsanforderungen einer Studentin im Wintersemester 2007/08 (Bachelor)

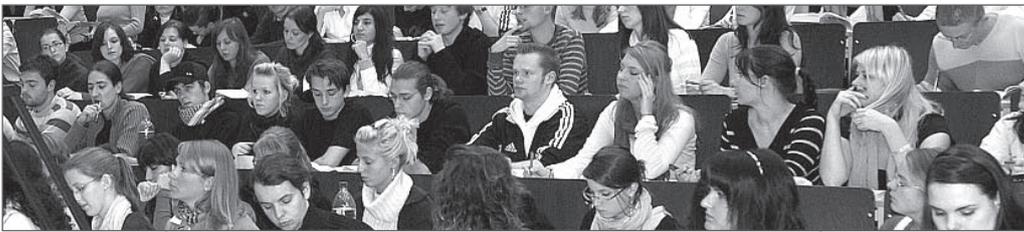
Nr.	Veranstaltungstyp	Form der zu erbringenden Leistungen	SWS	LP
1	Seminar	Referat oder Essay (3–5 Seiten) oder Stundenprotokoll ( 5 Seiten)	2	2
2	Ringvorlesung	Mündliche Prüfung	2	2
3	Ringvorlesung	Essay (5 Seiten)	2	2
4	Seminar	Leseprotokoll (bis 1,5 Seiten) oder Ariadnefaden (5 Seiten) UND Seminarbeitrag (10 Minuten)	2	2
5	Seminar/SPÜ	6 Stunden Hospitation 2 Stunden Unterrichten 10 Seiten Verlaufsplanung	4	5
6	Vorlesung	Klausur	2	2
7	Seminar	Klausur	1	1
8	Seminar	Referat und Klausur	2	3
9	Seminar	Klausur	1	1,5
10	Seminar	Klausur	1	1,5
11	Seminar	Beleg (Aufgabenerstellung, Lösungsanalyse, Variationen)	2	3
12	Vorlesung/Seminar	Klausur	2	3
13	Externe Aufgabe	Modularbeit	0	3

### Fazit

Die Analyse der Phasen und Anforderungen im Rahmen des Leistungs-erfassungsprozesses zeigen mehrere Aspekte, die im Sinne der Studierbarkeit diskutiert werden sollten:

- (1) Zum Einen sollten Diskussionen dahingehend geführt werden, dass alle Lehrenden ihre Lehrveranstaltungen entsprechend den zu erwerbenden Leistungspunkten planen. Dies beinhaltet, dass bei der Kalkulation der Anforderungen die Präsenzzeiten im Leistungserfassungsprozess einkalkuliert werden müssen.
- (2) Zum Zweiten sollte diskutiert werden, in wie weit die Phasen der Leistungserfassung ausgedehnt werden könnten (vgl. auch Kapitel *Rahmenkonzeptionen zur Organisation von Studienphasen/-inhalten*). Somit wären Phasen erhöhter und verminderter Leistungsanforderungen bzw. täglich zu investierender Studienzeite im Sinne einer verbesserten Studierbarkeit eher geregelt. Der Leistungserfassungsprozess entspreche gegebenenfalls dem von der KMK beschlossenen Rahmen





und Studierende würden vermehrt Lehrveranstaltungen in Höhe von 30 LP belegen, womit sich die Studienzeiten verringern.

- (3) Zum Dritten sollte diskutiert werden, inwieweit die Leistungsanforderungen so gestaltet werden können, dass sie dem theoretisch erwarteten Aufwand für Leistungspunkte entsprechen. So könnten Rahmenvorgaben für die Leistungserbringung auf allgemeiner Ebene beschlossen werden, wie z.B. für die Erstellung von Referaten, wie Vortragsdauer und Umfang der schriftlichen Ausarbeitung, oder für Klausuren, die Prüfungsdauer. Generell ist dies ein schwieriges Anliegen, aber die Verantwortlichen der Studienbereiche sollten im Zuge von vermehrter Transparenz versuchen darzulegen, auf welcher Basis die Studienanforderungen entsprechend den zu erwerbenden Leistungspunkten bestimmt bzw. kalkuliert wurden.

Übersicht: Leistungsanforderungen einer Studentin im Wintersemester 2007/08 (Master)

Nr.	Veranstaltungstyp	Form der zu erbringenden Leistungen	SWS	LP
1	Seminar	Konzeption und Präsentation einer Evaluation + Reflexion (ca. 12 Seiten)	2	3
2	Seminar	Referat (90 Minuten) + Thesenpapier + Handout (2-4 Seiten) + Ausarbeitung (5-8 Seiten)	2	3
3	Seminar	Hausarbeit (20 Seiten) + mündliche Prüfung	2	4
4	Seminar	3 Zwischenbilanzen (pro Bilanz 6 Fragen, 6 Seiten pro Bilanz)	2	3
5	Vorlesung	Klausur	2	3
6	Praktikum	Praktikumsbericht	2	4
7	Hauptseminar	Referat mit Ausarbeitung (10 Seiten) oder Hausarbeit (15-20 Seiten) oder Klausur	2	3
8	Seminar	Referat (45 Minuten) + Ausarbeitung (mind. 10 Seiten) + unangekündigter Test	2	3
9	Seminar	Schriftliche Bewertung eines Vortrages (1-2 Seiten) + Hospitationsbericht (ca. 2 Seiten) + Durchführung von 6 Mathe-AGs und deren Dokumentation (18 Seiten) + Referat mit Handout	2	3
10	Seminar	Hausarbeit (max. 15-20 Seiten)	2	3
11	Seminar	Referat mit Handout (2 Seiten), 5 Seiten individuelle Ausarbeitung des Referats, Interview und Recherche anhand festgelegter Kriterien mit anschließender Verschriftlichung	2	3
12	Seminar	Diskussionseinführung und -moderation / Referat	2	3
13	Projekt	Entwicklung eines Fragebogens, Datenerhebung (Evaluation) + Auswertung + Abschlussbericht (? Seiten)	2	3
14	Blockseminar	Schriftliche Auseinandersetzung mit einem Text (5 Seiten) + Referat (45 Minuten) + Analyse von Rahmenlehrplan und 2-3 Schulbüchern + Erarbeitung von Material	2	3





# Janz tief in den Westen...

Von Cornelia Maren Steckel



Cornelia Maren Steckel

Seit Februar 2007

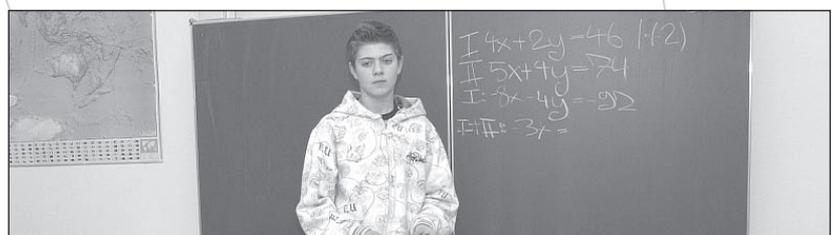
Referendariat an der Gesamtschule Duisburg Hamborn-Neumühl

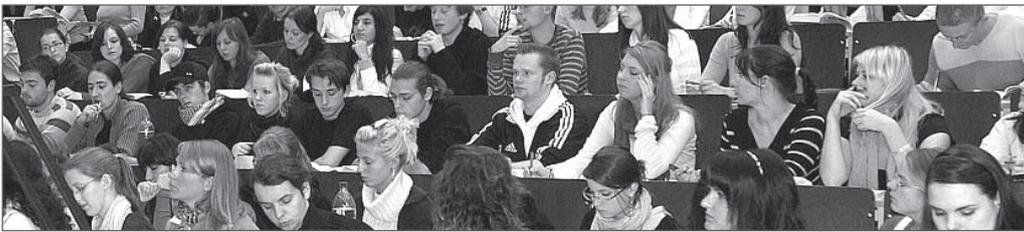
**J**anz tief im Westen, sogar noch weiter als das besungene Bochum, ja, so richtig rein in den Ruhrpott ins schöne Duisburg hat es mich für mein Referendariat verschlagen. Wer hätte gedacht, dass ich drei Bundesländer durchwandern würde, nur um meine Ausbildung fertig zu machen. Abitur in Berlin, Studium an der Uni Potsdam und nun, seit dem 1. Februar 2007, Beamtin auf Widerruf im schönen NRW. So kann es kommen.

Die häufigste Reaktion, die ich in den vergangenen Monaten von den Menschen in meiner neuen Heimat bekommen habe, wenn ich ihnen erzählt hab, dass ich aus der Hauptstadt mitten in den Pott gezogen bin, war: „Wie ist das denn passiert?“. Was (zugegebenermaßen) erstmal eine gute Frage war, dennoch aber ziemlich leicht zu beantworten. Nach meinem 1. Staatsexamen im Dezember 2005 ging das große Warten los. Da steht man nun geschneigelt und gebügelt und ganz doll gebildet, man hat einen Studienabschluss und möchte ENDLICH in die Schule und die letzte Hürde Referendariat in Angriff nehmen. Man hofft, dass man eine der wenigen Stellen in Berlin bekommt und ignoriert die (vorsichtig ausgedrückt) katastrophalen Zahlen der zu vergebenen Plätze in Berlin, die man freundlicher Weise mit jeder Absage aus der Hauptstadt bekommt. Die Hoffnung stirbt ja bekanntlich zuletzt. Trotzdem schaltet sich irgendwann doch der Verstand ein, man lässt die Bewerbung in Berlin weiter laufen, bewirbt sich aber doch mal in anderen Bundesländern. Wobei auch das manchmal gar nicht so leicht ist, einige haben nämlich ziemlich selten Einstellungstermine. Und dennoch, auf einmal, nach 2 DIN-A5 Briefumschlägen aus Berlin, nach fast einem Jahr ergebnislosen Hoffens und Bangens, flattert ein DIN-A4 Umschlag aus NRW ins Haus. Und so einfach kam ich in den Pott.

Die Entscheidung, alles zurückzulassen und 550km weiter nach Westen zu ziehen ist mir nicht leicht gefallen. Angst, Ungewissheit und Heimweh machten den Start in das neue Leben gar nicht mal so leicht. Nicht nur, dass man beruflich in ein völlig neues Umfeld stolpert, nein, jetzt wohnt man zu diesem Einschnitt auch noch in einer völlig fremden Stadt, in der man niemanden kennt und noch nicht mal weiß, wo der nächste Briefkasten ist. Wildfremde Menschen, die sich als deine Seminarleiter herausstellen, legen dir einen Haufen von Papieren vor, die du zu unterschreiben hast (ich kann nur jedem empfehlen, sich seine Krankengeschichte genau einzuprägen), werfen mit Abkürzungen um sich, die sich irgendwie gruselig anhören und geben dir einen „kurzen Überblick“ über die nächsten 2 Jahre und vor deinem inneren Auge wächst der große, furchtbare, nicht zu bewältigende Berg und...dann atmest du erst einmal tief durch. Eins nach dem anderen, dass habe ich in den letzten Monaten gelernt. Der Start ins Referendariat ist einfach eine Umstellung. Ständig passiert etwas neues, jeder Tag ist ein Pokerspiel. Wichtig ist wirklich, einen Schritt nach dem anderen zu machen. Man muss den ganzen Berg, der sich gedanklich aufgebaut hat, einfach ein bisschen entzerren, dann wirkt er auch nicht mehr so Angst einflößend. Vor allem, wenn man durch die Vielzahl von Abkürzungen durchgestiegen ist, werden viele Sachen leichter. So gehen, ehe man sich versieht, die ersten Wochen vorbei, langsam klärt sich der Nebel ein bisschen und irgendwann stellte ich fest, dass sich langsam Routine einstellt und man den Ablauf anfängt zu verstehen.

In den ersten 6 Monaten der Ausbildung wird von den Referendaren in NRW erwartet, dass sie sich mindestens 12 Stunden in der





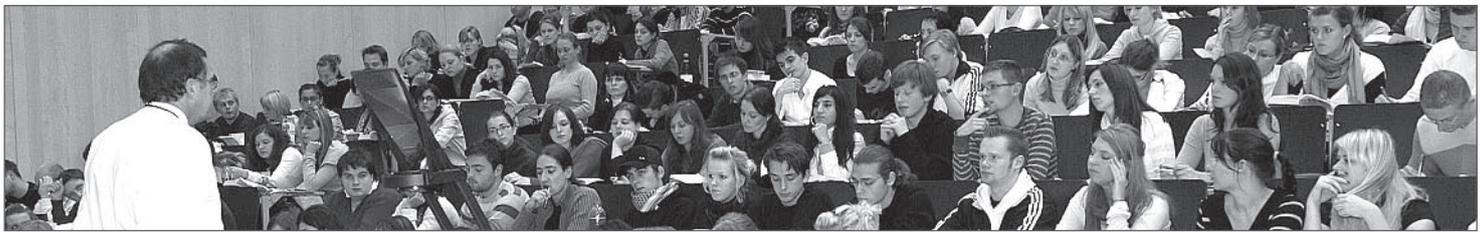
Schule aufhalten, sich einen eigenen Stundenplan zusammenstellen und sich somit für ihren eigenen Ausbildungsunterricht entscheiden. Eigene Klassen hat man noch nicht, die erste Zeit wird hospitiert. Um ehrlich zu sein fühlte ich mich in den ersten Wochen wie eine Schülerin, die aus irgendwelchen Gründen einen Schlüssel hat und zudem auch noch das Recht, sich dem Unterricht komplett zu verweigern. Trotzdem ich während des Studiums schon einige schulpraktische Studien und Praktika hinter mich gebracht hatte (an dieser Stelle muss ich anmerken, dass die Lehrerausbildung an der Uni Potsdam der in NRW was Praxiserfahrungen angeht um einiges voraus ist; viele meiner neuen Kollegen waren positiv überrascht, wie oft ich während des Studiums die Möglichkeit hatte, an Schulen zu gehen und zu unterrichten) war dieser Zustand eine neue Erfahrung, die mich auch oft nervös gemacht hat. Was half, war nur der Sprung ins kalte Wasser. Und so begann ich nach 3 Wochen selber mit dem Unterrichten. Meine Güte war ich aufgeregt. Zuerst unterrichtete ich nur wenige Stunden in der Woche, ich musste mich an die neue Situation erst einmal gewöhnen. Aber Stück für Stück kamen mehr Stunden dazu und so unterrichtete ich in den letzten Wochen des Schuljahres 7 Stunden die Woche selbstständig in einer 5. Klasse in Deutsch und in einer Klasse 11 in Englisch. Ich entwickelte mehr und mehr Routine in der Stundenplanung und fand Spaß an diesem „Job“. Und schließlich fühlte ich mich auch stark genug für die unangenehmen Teile der Ausbildung: die böse erste Lehrprobe. Neben den 12 Stunden Schule, die man als Referendar pro Woche zu absolvieren hat, hat man auch noch 7 Stunden Seminar, wovon je 2 Stunden auf die Fachseminare und 3 Stunden auf das Hauptseminar fallen. Jeder Seminarleiter (ja, die, die mit den vielen Abkürzungen um sich werfen) will im Laufe der Ausbildung eine bestimmte Anzahl von Stunden sehen, die man selber unterrichtet und plant. Diese werden benotet und ergeben am Ende dann eine Gesamtnote, die auch in die Endnote des Examens eingerechnet wird.

Jeder Fachleiter in NRW möchte 6, die Hauptseminarleitung 5 Lehrproben sehen. Was dann in der Gesamtsumme 17 Lehrproben in 2 Jahren Ausbildung macht. Um ehrlich zu sein: ich hatte unheimlich Angst vor der ersten Lehrprobe. Für mich war das eine sehr unnatürliche Situation. Man steht vorne, unterrichtet selbstständig „seine“ Schüler und im hinteren Teil der Klasse sitzt eine Person, die einen bewertet. Man ist in diesem Moment quasi Schüler und Lehrer in einem. Aber ich schätze, das ist etwas, wo man einfach „durch“ muss. Und außerdem sind das erst einmal nur „technische“ Probleme. Es gibt da durchaus Dinge, die einem mehr Kopfzerbrechen machen, wie das Lehrer sein an sich...

...Das in meinen Augen Schwierigste, womit man sich in seiner Referendarszeit auseinandersetzen muss, ist die Findung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Es gab Tage im Studium, da wollte ich bei diesem Wort schreien. Ich dachte mir, dass das doch gar nicht so schwer sein kann. Rückblickend kann ich aber sagen, dass das in der Praxis dann doch gar nicht mal so leicht ist. Die Schule, an der ich seit Februar diesen Jahres arbeite, ist eine Gesamtschule im „Problembereich“ Duisburgs. Fast 70% meiner Schüler haben einen Migrationshintergrund und ein Großteil kommt aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Ich habe Schüler, die morgens ohne etwas gegessen zu haben in die Schule kommen. Ich habe Schüler, die sich alleine an der Schule angemeldet haben, weil keiner der Eltern Lust hatte, diesen Termin wahrzunehmen. Ich habe Schüler, die andere als „Hurensohn“ oder „Nutte“ betiteln, weil sich Mama und Papa auch so beschimpfen. Und ich habe Schüler, die jedem Lehrer misstrauisch gegenüberstehen. Und jeder einzelne dieser Schüler ist eine eigene, liebe Persönlichkeit. Es gibt kaum Schüler, die böse sind, viele sind einfach misstrauisch und suchen nach Orientierung, die sie an anderen Stellen in ihrem Leben nicht bekommen. Was zugegebenermaßen eine große Verantwortung ist. Wie schaffe ich es, einem Kind Normen vorzuleben und beizubringen, die es von anderer Stelle nicht kennt?

Wie schaffe ich es, das Misstrauen der Schüler abzubauen? Wie schaffe ich es, Grenzen zu setzen und dennoch gerecht zu bleiben? Ich bin ja auch nur ein Mensch! Am Anfang habe ich mich jeden Tag überprüft, habe meine Reaktionen immer wieder durchdacht und mich gefragt, ob ich das richtig gemacht habe. Und ich habe mich gefragt, ob ich das alles schaffen kann. Dazu kam dann auch noch nach gewisser Zeit die Erkenntnis, dass es auch Lehrer gibt, die nicht unbedingt meiner Vorstellung eines gerechten Lehrers entsprechen. Entweder, sie gehen langsam an der Situation kaputt oder sie sind knallhart. So kamen zu meinen eigenen Fragen zu meiner Lehrerpersönlichkeit auch noch Aussagen gewisser Kollegen, die meinten, ich sei zu weich, ich sei mehr Sozialarbeiter und muss härter durchgreifen. „Kinder brauchen Regeln!“ wurde mir gesagt. Diese Weisheit ist mir nicht neu. Ich habe in Berlin 5 Jahre in einem Jugendclub gearbeitet, einige meiner Jugendlichen kamen aus dem Heim. Ich habe Reisen mit 35 Kids zwischen 13 und 20 Jahren gemacht und ich musste eine Menge Regeln durchsetzen, von Tischmanieren bis hin zu „Nein, du schlägst den anderen jetzt nicht, nur weil er dich zu lange angeguckt hat!“. Ich weiß, dass Kinder Regeln brauchen und ich weiß, dass ich mich als Privatperson zurücknehmen muss und mit professioneller Distanz die Dinge anzugehen habe. Aber was ich von meinen Kids in der Jugendarbeit gelernt habe, ist, dass ich manchmal auch einfach nur zuhören muss. Jugendliche haben Probleme, wir vergessen so oft, wie es uns selber ging. Und alles, was sie manchmal wollen, ist Aufmerksamkeit. Oder auch einfach nur „Dampf ablassen“, weil das Leben manchmal unfair ist. Ich weiß, dass ich auch in der Schule in einem anderen Rahmen Regeln setzen muss, aber wie oft hab ich gedacht „Das hier sind nicht meine Regeln! Entweder, ich mache etwas falsch, oder ich bin ein verdammter Trauertänzer.“ Ich wusste nicht, wer ich als Lehrer sein wollte und ob ich das richtig mache. Es ging sogar soweit, dass ich einfach alles hinschmeißen wollte...





Mittlerweile bin ich seit 8 Monaten im Ruhrpott. Ich habe nicht hingeschmissen, sondern mich durchgebissen. Seit Anfang des Schuljahres habe ich meine eigenen Klassen, eine 7 in Deutsch und eine 11 in Englisch, was 7 Stunden eigenständigen Unterricht ausmacht. Den Rest der Stunden habe ich weiterhin Ausbildungsunterricht. Ich mag meine Klassen, auch wenn sie einem manchmal mit ihrem pubertären bzw. möchte-gern erwachsenen Verhalten echt den letzten Nerv rauben. Aber das ist ihr Job. Und mein Job ist es, Regeln zu setzen und mir dennoch selber treu zu bleiben. Mittlerweile habe ich schon 8 Lehrproben hinter mir und ich kann sagen, dass ich immer noch nervös bin, aber man entwickelt eine gewisse Routine. Ich habe gelernt, gelassener an die Dinge heranzugehen. Ich überprüfe mich zwar immer noch viel selber und hoffe auch, dass das nicht aufhören wird, denn nur so ist man in der Lage, all das, was einem die Schüler jeden Tag beibringen auch wirklich umzusetzen, aber ich habe auch

gelernt, mich auf mich selber zu verlassen und auf meinen Bauch zu hören. Ich muss nicht wie „der typische Lehrer“ sein (den es meiner Meinung nach nicht gibt) sondern meinen eigenen Weg gehen. Ich habe gelernt, mich nicht mehr so leicht verunsichern zu lassen. Wenn einige Kollegen der Meinung sind, ich sei eher ein Sozialarbeiter, dann sollen sie das tun. Solange ich mir morgens im Spiegel ins Gesicht gucken kann und weiß, dass ich neben dem Sozialarbeitertum auch meinen Unterricht gut vorbereite und meinen Job mache, komme ich damit sehr gut klar. Ich weiß, dass ich noch viel zu lernen habe, und es gibt viele Kollegen, auf deren Rat und Kritik ich sehr viel wert lege – aber halt nicht alle. Ich habe auch gelernt, mit dem Misstrauen der Schüler umzugehen und einfach etwas geduldiger zu sein. Und mittlerweile darf ich ihnen auch langsam zuhören, wenn sie einfach mal Dampf ablassen müssen. Und die Frage, ob ich ein Traumtänzer bin, stelle ich mir nicht mehr, genauso wenig wie die, ob ich hinschmeißen soll-

te, denn ich muss zugeben: es macht echt Spaß! Und das ist es, weshalb ich jetzt auch weiß, dass der Weggang aus Berlin damals richtig war. Ich kann niemandem sagen „Geh auch aus Berlin weg, da einen Job zu bekommen ist mit langen Wartezeiten verbunden“ ich kann nur sagen: Für mich war es die richtige Entscheidung. Und auch wenn es manchmal echt schwer war, so ist es doch toll, auf diese erste Zeit zurück zu blicken. Ich weiß, dass da noch einige Stolperfallen auf mich warten, aber ich freu mich drauf und ich weiß, dass das Wichtigste nicht die Leute sind, die einem permanent reinquatschen und einen verunsichern, sondern man selbst, die eigene Findung der Lehrerpersönlichkeit, die eigene Zufriedenheit, ein bisschen Gelassenheit und natürlich allem vorne Weg: die Schüler. Denn viele von denen brauchen uns mehr als wir denken. Und ich wünsche allen von euch, die diesen Beruf ergreifen, dass ihr diese anstrengende, ätzende und dennoch schöne Zeit einmal genauso genießen werdet, wie ich.

## Fachschaftsrat des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs im Lehramt (ELA) der Universität Potsdam



Manuela Pohl

Fachschaft des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs im Lehramt (ELA) der Universität Potsdam

Zu erreichen ist der FSR jederzeit unter der E-Mail-Adresse: [fsr-ela@vefa.uni-potsdam.de](mailto:fsr-ela@vefa.uni-potsdam.de) und die Studierenden der Fachschaft unter [fachschaft-ela@mail.asta.uni-potsdam.de](mailto:fachschaft-ela@mail.asta.uni-potsdam.de)

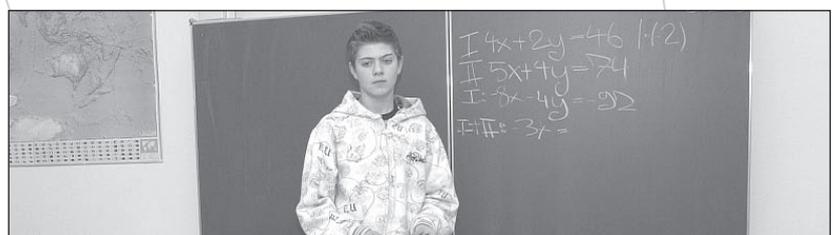
Die Homepage des FSR ELA findet man unter [www.stud.uni-potsdam.de/~fsr-ela](http://www.stud.uni-potsdam.de/~fsr-ela)

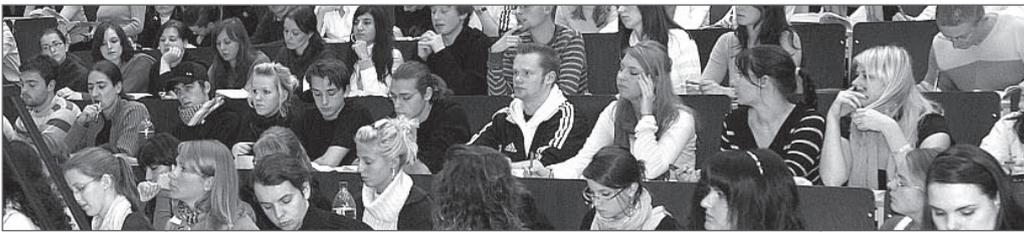


Ulrike Sträßner

Fachschaft des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs im Lehramt (ELA) der Universität Potsdam

*Zu Beginn des Sommersemesters wird der FSR ELA seine neuen Räumlichkeiten inklusive Büro und Aufenthaltsraum in Golm, Haus 14, Raum 5.21 einweihen!*





# Alles neu, nicht alles anders - der neue FSR ELA stellt sich vor

Von Manuela Pohl & Ulrike Sträßner

**E**in neuer FSR ELA ist im Amt. Acht Lehramtsstudierende haben sich zusammengefunden, um als Fachschaftsrat (FSR) die konkreten Studierendeninteressen in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Lehramtsstudium (ELA)<sup>1</sup> zu vertreten. Neben der Entsendung studentischer VertreterInnen in die Institutsräte der Institute für Psychologie und Erziehungswissenschaft, den Prüfungsausschuss sowie das Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung, bemüht sich der FSR ELA um die Vernetzung mit den 18 Fachschaftsräten der verschiedenen Lehramtsfächer. Dies begründet sich durch die Natur der Sache: Da das Potsdamer Lehramtsstudium zweierlei – das Studium mindestens zweier „Unterrichtsfächer“ UND das des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs – beinhaltet, gehören alle der knapp 3700 Potsdamer Lehramtsstudierenden<sup>2</sup> mindestens drei Fachschaften an. Allen gemeinsam ist dabei meist nur der profilbildende Teil des Lehramtsstudiums, der sie zur Fachschaft des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs im Lehramt (ELA) eint. Allerdings haben alle durch die in ihren Fachinstituten verankerten Didaktiken auch in ihren Fächern einen gewissen erziehungswissenschaftlichen Anteil, den es mit den jeweiligen Fachschafträten zu diskutieren gilt.

Seit dem Wintersemester 2007/08 wird die Fachschaft ELA nun durch einen neuen Fachschaftsrat in den verschiedenen Gremien der akademischen Selbstverwaltung vertreten. Seit Ende Oktober vergangenen Jahres gehören Sabine

Funder, Saskia Hattar, Jens-Peter Hemmann, Martin Hoffmann, Martin Jähnert, Enrico Nahler, Manuela Pohl und Ulrike Sträßner dem FSR ELA an.

Obwohl sich der FSR überwiegend aus Staatsexamens-Studierenden zusammensetzt, ist unser Hauptaugenmerk auf die Studierbarkeit der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge gerichtet. Da der Großteil der Lehramtsstudierenden an der Universität Potsdam nunmehr in den modularisierten Studiengängen studiert, halten wir eine intensive Auseinandersetzung mit den im Zuge der Bachelor-Master-Umstellung der Potsdamer Studiengänge entstandenen Problemen der (Nicht-) Studierbarkeit, insbesondere der Lehramts-Master-Studiengänge, für nötig. Der FSR begleitet die hierzu laufenden Diskussionen des Zentrums für Lehrerbildung und strebt weiterhin eine intensive Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis „Lehramt“ des AStA, sowie dem FSR Primarstufe an.

Ein wichtiges Betätigungsfeld des FSR ELA liegt in der Beratung der Studierenden. Dabei wird eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen StudienfachberaterInnen sowie dem Praktikumsbüro des Zentrums für Lehrerbildung angestrebt. Schon bei den Einführungsveranstaltungen der Erst-Semester im Wintersemester 2007/08 stand ein Großteil des jetzigen Fachschaftsrates den StudienanfängerInnen bezüglich Studienorganisation und –aufbau Rede und Antwort. Da sich die Lehramtsstudierenden mit mindestens drei Studienordnungen auseinandersetzen müssen, besteht ein großes Beratungs- und Koordinati-

onsbedürfnis, dem der FSR durch Aktualisierung der Homepage, Einrichtung von Mailing-Listen und der Einführung von festen Informations-Sprechstunden (ab dem Sommersemester 2008) beizukommen versucht. Dabei ist es stets in unserem Interesse, ein stärkeres Bewusstsein für eine weitsichtige Studienplanung bzw. –organisation von Seiten der Studierenden zu fördern. Eine der nötigen Voraussetzungen hierfür ist, dass Studienordnungen (nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Bereich) transparent gestaltet und mit eindeutigen Studienverlaufplänen sowie Leistungserfassungsbeschreibungen ausgestattet werden, um überhaupt als nutzbare Instrumente zur Studienorganisation fungieren zu können. Auch hierfür möchten wir uns stetig an den entsprechenden Stellen einsetzen.

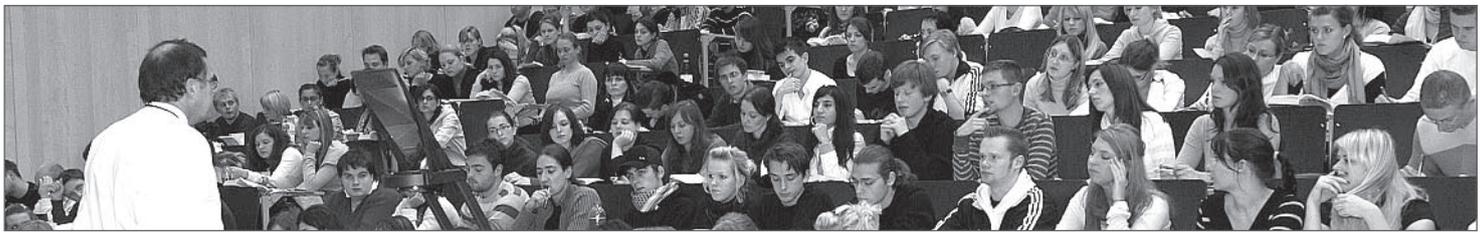
Wir erachten die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden als besonders wichtigen Teil ihres Studiums. Daher setzen wir uns verstärkt dafür ein, ein intensives Studium der einzelnen Bereiche zu ermöglichen, die Angebotsvielfalt innerhalb der Institute zu wahren bzw. durch Vorschläge, Konzepte und Ideen der Studierenden zu erweitern. Durch gezielte Informationsangebote möchten wir Problemen bezüglich der Durchführung von Praktika und dem Übergang in die zweite Ausbildungsphase (Referendariat) vorbeugen.

Insgesamt liegt uns sehr daran, den FSR ELA als fachübergreifenden Ansprechpartner für Lehramtsstudierende und Schnittstelle zwischen Fachschaft und Zentrum für Lehrerbildung zu etablieren.

## FUSSNOTEN:

1) Beinhaltet Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaft, Schulrecht & sonderpädagogisches Orientierungswissen.

2) Stand: Nov. 2007, Dezernat 1.



# Jahr der Mathematik 2008

Von Prof. Dr. Thomas Jahnke



Prof. Dr. Thomas Jahnke  
Universität Potsdam  
Institut für Mathematik

**M**athematik ist anders! Ein Land der Abenteuer formalen Denkens und der – zuweilen überraschenden – Nützlichkeit. Das soll das Jahr der Mathematik, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Wissenschaft im Dialog (WiD), der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV) und der Deutschen Telekomstiftung veranstaltet wird, in vielfältiger Weise zeigen. In Veranstaltungen und Wettbewerben wird Mathematik als faszinierende Wissenschaft präsentiert – wichtig in Beruf und Alltag sowie als Basis von Naturwissenschaft und Technik. Neben solchen irdischen Zielen dient Mathematik, wie es der 1804 in Potsdam geborene Mathematiker Carl Gustav Jacob Jacobi formulierte, der Ehre des menschlichen Geistes.

Das Jahr wurde am 23. Januar auf einer Veranstaltung in Berlin von der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Dr. Annette Schavan eröffnet. Zu den zentralen Veranstaltungen gehören die Fahrten des Matheschiffs MS Wissenschaft 2008 ([www.ms-wissenschaft.de](http://www.ms-wissenschaft.de)), das von Ende April bis Ende August über 30 Städte (darunter im August die Städte Brandenburg und Potsdam) anlaufen wird und zum Ausprobieren, Mitmachen und Mitforschen einlädt, der Wissenschaftssommer vom 28. Juni bis 4. Juli 2008 in Leipzig und die Ausstellung: ‚Zahlen, bitte! Die wunderbare Welt von null bis unendlich‘ vom 1. Februar bis 18. Mai in Paderborn. Das Jahr der Mathematik ist ein Jahr für Mathe-Mit-Macher, die ihre Aktivitäten unter [www.jahrdermathematik.de](http://www.jahrdermathematik.de) eintragen und dort auch finanzielle Unterstützung beantragen können.

An der Universität Potsdam haben Studie-

rende einen Mathematiker-Kalender für das Jahr 2008 gestaltet, der für 5 € beim Mathematischen Institut erhältlich ist (siehe nebenstehende Abbildung). Das Institut plant u.a. folgende Veranstaltungen:

- ∞ eine lange Nacht der Mathematik,
- ∞ eine interaktive Ausstellung zu geometrischen Flächen, die in dem Potsdamer Hauptbahnhof – voraussichtlich vom 28.05. bis 25.06 – stattfinden wird,
- ∞ eine Vorlesung für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zur Stochastik (6x2h mittwochs vom 14. Mai bis zum 18. Juni),
- ∞ sechs allgemeinverständliche und –bildende Vorträge zu aktuellen Forschungsgebieten der Mathematik in Kooperation mit der Potsdamer Urania im Oktober/November und
- ∞ ein Seminar zu ‚Mathematikschulbüchern im Nationalsozialismus‘ in Zusammenarbeit mit der Freien Universität Berlin, das auch für Nicht-Studierende offen steht, im Sommersemester 2008.

Ferner werden Schülerwettbewerben zur Mathematik in Zusammenarbeit mit dem Brandenburgische Landesverein zur Förderung mathematisch – naturwissenschaftlich – technisch interessierter Schülerinnen und Schüler e.V. (BLiS) veranstaltet und unterstützt.

Schulen und andere Organisationen, die an einem mathematischen Vortrag interessiert sind oder Unterstützung für ihre mathematischen Aktivitäten suchen, können sich an das Mathematische Institut wenden ([biebler@math.uni-potsdam.de](mailto:biebler@math.uni-potsdam.de)).

**Mai 2008**

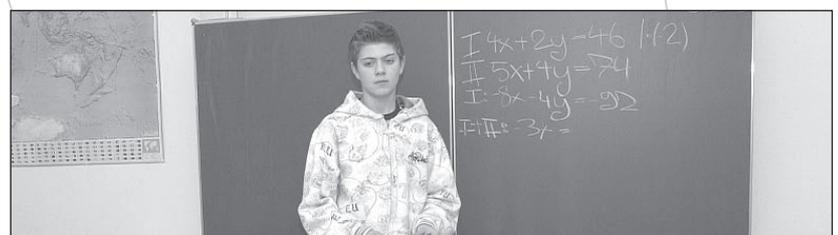
**Emmy Noether**  
\* 23.3.1882 in Erlangen, † 14.4.1935 in den USA



Der lange Weg einer Frau zu Titel und Anerkennung...

- 1890 Bayrische Staatsprüfung für Lehrerinnen in Französisch und Englisch
- 1903 Reifeprüfung am königlichen Realgymnasium in Nürnberg
- 1907 Promotion bei Paul Gordan über Invariantentheorie (summa cum laude)
- 1915 erster Antrag auf Habilitation, auf Anregung von Klein und Hilbert
- 1919 nach dem dritten Antrag wird Noethers Habilitation genehmigt, in der Habilitationsschrift Beweis des Noether-Theorems
- 1922 „nicht beamteteter außerordentlicher Professor“
- 1923 offizieller ministerieller Lehrauftrag
- 1933 sofortige Beurlaubung und Entzug der Lehrerelaubnis durch die Nationalsozialisten, Noether wandert in die USA aus
- 1934 Vorlesungen in Princeton

Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	





# Neue Publikationen zur Lehrerbildung

## **Geschichtsdidaktik. Identität-Bildungsgeschichte-Politik. Karl-Ernst Jeismann zum 50jährigen Doktorjubiläum.**

Münster 2007 (=ZfL-Text Nr. 18).

SASKIA HANDRO, WOLFGANG JACOBMEYER (HRSG.)

ISBN: 978-3-934064-85-0 / 3-934064-85-x

## **Reform der Lehrerbildung in NRW. Tagungsband Forum Lehrerbild 2006.**

Münster 2007 (=ZfL-Text Nr. 17)

JÖRG BONNMANN, DETLEF BERNTZEN, PATRICK SCHODEN (HRSG.)

ISBN: 978-3-934064-71-3

## **Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele.**

Münster 2007 (=ZfL-Text Nr. 16)

MECHTHILD JGOMOLLA (HRSG.)

ISBN: 978-3-934064-70-6 / 3-934064-70-1

## **Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. Stand: November 2007.**

URN: urn:nbn:de:hbz:6-36559646400.

URL: [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-36559646400.](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-36559646400)

ELLEN EMMERICH



# Veranstaltungen zu Schule und Lehrerbildung

- 22. April 2008** **Bildung und Standards im Mathematikunterricht – oder: Was schon beim alten Lietzmann steht.**  
ab 17:00 Uhr *Prof. Dr. Anselm Lambert, Universität des Saarlandes*  
Ort: Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 8, Hörsaal 0.59  
Kontakt: Sekretariat der Didaktik der Mathematik; Tel.: 0331/977-1499
- 24. April 2008** **Zukunftstag für Mädchen und Jungen in Brandenburg**  
ab 10:00 Uhr *Koordinationsbüro für Chancengleichheit*  
Ort: Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 8, Raum 0.60/0.61  
Kontakt: Claudia Walch; Tel.: 0331/977-1211, E-Mail: walch@uni-potsdam.de
- 06. Mai 2008** **„Von der Forschung zur Praxis: Gloria Ladson-Billings und die sechs Gewohnheiten der höchstwirksamen Lehrer“, oder „Warum sind wir hier? – Was ein möglichst guter Lehrer sich fragen sollte“**  
ab 17:00 Uhr *Prof. Dr. Peter Appelbaum, Arcadia University, Philadelphia, USA*  
Ort: Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 8, Hörsaal 0.59  
Kontakt: Sekretariat der Didaktik der Mathematik, Tel.: 0331/977-1499
- 07. Mai 2008** **„Restauration“ und „Reform“ in der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik**  
16:30 – 18:00 Uhr *Prof. Dr. Günter C. Behrmann*  
Ort: Universität Potsdam, Komplex Golm, Haus 14, Raum 0.45  
Kontakt: Zentrum für Lehrerbildung, Tel.: 0331/977-2563, E-Mail: zfl@uni-potsdam.de
- 14. Mai –  
18. Juni 2008** **Stochastik-Schülervorlesung**  
17:00 – 18:30 Uhr *Prof. Dr. Thomas Jahnke; jeweils mittwochs*  
Ort: Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 9  
Kontakt: Prof. Dr. Thomas Jahnke, Tel.: 0331/977-1470, E-Mail: thomas.jahnke@uni-potsdam.de
- 27. Mai 2008** **Mit Fingern rechnen? – Repräsentationen mathematischer Sachverhalte in der Primarstufe**  
ab 17:00 Uhr *Prof. Dr. Klaus Hasemann, Universität Hannover (Gemeinsames Kolloquium mit der HU Berlin)*  
Ort: Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 8, Hörsaal 0.59  
Kontakt: Sekretariat der Didaktik der Mathematik; Tel: 0331/977-1499
- 09. Juni –  
11. Juni 2008** **Tage der Lehrerbildung**  
ab 09:00 Uhr Vorträge, Workshops, Präsentationen, Blockveranstaltungen  
Ort: Universität Potsdam, Campus Golm  
Kontakt: Zentrum für Lehrerbildung, Tel.: 0331/977-2563, E-Mail: zfl@uni-potsdam.de  
Programm: <http://www.uni-potsdam.de/zfl/TdLB/tdlb08/programm.html>
- 13. Juni 2008** **Hochschulinformationstag**  
ab 10 Uhr  
Ort: Universität Potsdam, August-Bebel-Straße, Haus 6, Hörsaal H05(024)  
Kontakt: Zentrale Studienberatung, Dr. Marlies Reschke  
Tel: 0331/977-1682, E-Mail: marlies.reschke@uni-potsdam.de
- 17. Juni 2008** **Wie entstehen die Aufgaben des Känguru-Mathematikwettbewerbs**  
ab 17:00 Uhr *Dr. Monika Noack, Humboldt Universität Berlin*  
Ort: Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 8, Hörsaal 0.59  
Kontakt: Sekretariat der Didaktik der Mathematik, Tel.: 0331/977-1499