

Artikel erschienen in:

Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen
Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der
Universität Potsdam

(Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und
Bildungsforschung ; 2)

2022 – 321 S.

ISBN 978-3-86956-508-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50096>



Empfohlene Zitation:

Susanne Gnädig; Astrid Seidel; Karl-Heinz Siehr; Maik Wienecke: Das Tagespraktikum im Fokus – Eine Analyse aus fachdidaktischer Sicht, In: Julia Jennek (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 2), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 91–121.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57074>

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Das Tagespraktikum im Fokus – Eine Analyse aus fachdidaktischer Sicht

Susanne Gnädig, Astrid Seidel, Karl-Heinz Siehr und Maik Wienecke

ZUSAMMENFASSUNG Die fachdidaktischen Tagespraktika (FTP) bilden ein Kernelement im Potsdamer Modell der Lehrerbildung, weist man ihnen doch eine „studienleitende Funktion“ zu. Wie aber realisiert sich diese Funktion in den einzelnen Fächern an der Universität Potsdam und welche Folgen ergeben sich für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden? Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Analyse der Verankerung der FTP in allen Studienordnungen hinsichtlich qualitativer (Inhalte und Ziele, Prüfungsformen, Belegungsvoraussetzungen) und quantitativer (Leistungspunkte, Semesterwochenstunden) Kriterien durchgeführt. Leitfadengestützte Interviews mit verantwortlichen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern dienten der Untersuchung der konkreten Umsetzung und der Relevanzzuschreibung. Ziel war es, durch das Zusammenführen beider Zugänge – der realiter existierenden Curricula, der individualisierten Praktiken sowie der subjektiven Überzeugungen – ein Verständnis eben jener „studienleitenden Funktion“ zu erlangen und anschließend Diskussions- und Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des FTP herauszuarbeiten.

ABSTRACT The teaching internship (FTP) in the bachelor's degree program has always been one core element of the Potsdam model of teacher education, which is assigned nothing less than a “study guiding function”. But how is this function interpreted and put into practice by the different departments of the University of Potsdam, and what are the consequences for the training of pre-service teachers? In order to answer these questions, this article examines how the FTP is implemented in the study regulations with regard to qualitative criteria (contents and goals, forms of examination, requirements for enrollment) and quantitative criteria (credit points, workload). It also asks for the relevance of the FTP by conducting guided interviews with responsible lecturers. Combining both approaches – the analysis of existing curricula and the individualized practices as well as the subjective believes of the lecturers – we gain an understanding of the so-called “study guiding function” of the FTP and are thus able to elaborate areas for discussion for the development of the FTP.

1 MOTIVE, AKTEURE UND ZIELSTELLUNG

Wer an der Universität Potsdam ein Studium im Lehramt absolviert, wird bereits etwa ab dem dritten Semester vor Schülerinnen und Schülern stehen und pro Fach mindestens zwei Unterrichtsstunden unter fachlicher Anleitung planen und selbstständig durchführen. Dieses Ausbildungselement, das sog. Fachdidaktische Tagespraktikum (im Folgenden als FTP bezeichnet), bildet gemeinsam mit den anderen vier Praktika¹ so etwas wie ein „Markenzeichen“ der Lehramtsausbildung in Potsdam, das sich vor allem in der im „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (im Folgenden als PoMoLB bezeichnet) programmatisch verankerten „studienleitenden Funktion“ aller Praxisstudien zeigt.

Das FTP bildet ein Kernelement des Potsdamer Weges nach der Neugründung der Universität Potsdam 1992, welcher in der deutschen Hochschullandschaft seither als Synonym für eine stärker am Berufsfeld ausgerichtete Lehramtsausbildung steht (s. dazu genauer Pkt. 2.1). Damit wurde im Übrigen auch eine Tradition der Vorgängereinrichtung, der Pädagogischen Hochschule Potsdam, weitergeführt. Die praktische Ausgestaltung des FTP wie auch des PoMoLB in Gänze erwies sich in der Praxis komplizierter als angenommen, sowohl hinsichtlich der erforderlichen personalen und organisatorischen Ressourcen als auch hinsichtlich seiner inhaltlichen Integration in ein (zunächst kaum und später nur in Ansätzen vorhandenes) curriculares Gesamtkonzept. Die Fachdidaktiken, die für das FTP die alleinige Verantwortung tragen, konnten mit Engagement und Unterstützung von Potsdamer Schulen² die strukturellen und inhaltlichen Defizite soweit kompensieren, dass das Praktikum von den Studierenden in aller Regel positiv evaluiert wird. Doch bereits in einer ersten größeren Bestandsaufnahme zum Potsdamer Weg der Lehrkräftebildung wurde 2013 als deutlicher Mangel herausgearbeitet, dass die „Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung (...) nach wie vor mehr Wunsch als Realität“ (Ludwig et al., 2013a, S. 10) sei.

Es war wohl auch diese Diskrepanz, die die Autorinnen und Autoren dieses Beitrages, allesamt Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus vier Unterrichtsfächern und in ihren Fächern seit vielen Jahren mit der Organisation und Durchführung des FTP be- und vertraut, zusammengeführt hat.

Den konkreten Anlass bildete ein im Frühjahr 2017 vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam initiiertes Dis-

1 Dazu zählen in der BA-Phase das Orientierungspraktikum und das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern und in der MA-Phase das Psychodiagnostische Praktikum und das Schulpraktikum (Praxissemester).

2 Obwohl als universitäres Ausbildungselement gedacht, mussten viele Fachdidaktiken aufgrund ihrer mangelnden personellen Ausstattung Lehrer*innen an Potsdamer Schulen gewinnen, die das FTP auf der Basis eines Lehrauftrages durchführen.

kussionsforum, in dem sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und interessierte Studierende praktischen Problemen des Lehramtsstudiums zuwenden konnten. Eine Studentin begleitete und unterstützte die Arbeit unserer Arbeitsgruppe. Ein erster Erfahrungsaustausch ergab Konsens hinsichtlich der Beobachtung, dass die zunehmende Ausrichtung des Fachstudiums auf die Nichtlehramtsstudierenden der Erwartung einer Professionalisierung der Lehramtsausbildung in Teilen entgegenläuft. Zudem wurde die Wahrnehmung von Ludwig et al. bestätigt, die eine hohe Diversivität vor allem in den fachdidaktischen Anteilen der Lehramtsausbildung konstatierten (2013a, S. 11). Diese Beobachtungen bzw. Urteile wurden von den Studierenden für das FTP bestätigt, weshalb auch ihre Sicht auf das FTP wenigstens punktuell hier im Artikel zum Ausdruck kommen soll (Pkt. 2.3).

Im weiteren Diskussionsprozess kristallisierte sich folgende Frage heraus: Hat der zitierte Befund von Ludwig et al. 2013, der sich aus der Analyse des Studienangebots allein der Fächer Deutsch und Mathematik ergeben hatte, ebenso Gültigkeit für andere Fächer, hier konkret für das FTP? Sollte dies der Fall sein, ergäbe sich eine weitere Frage: Wie kommt der im PoMoLB postulierte „studienleitende(n) Charakter“ (Universität Potsdam, 1992, S. 27) aller Praktika zum Tragen? Diese Frage drängt sich auf, weil mit einer derartigen Relevanzzuschreibung die Erwartung verbunden ist, dass sich ein institutionelles Selbstverständnis über Funktion und Relevanz der Praxisanteile – hier des FTP – etabliert und die Ausbildung zunehmend prägt. Unser Vorgehen bestand darin, zunächst einige Kontexte der Fragestellung zu präzisieren (Pkt. 2), in einem zweiten Schritt ein genaueres Verständnis der studienleitenden Funktion der FTP datengeleitet zu erarbeiten (Pkt. 3), um schließlich Diskussions- und Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des FTP zu diskutieren (Pkt. 4).

2 KONTEXTE DER FRAGESTELLUNG

Schulpraktika bzw. die Theorie-Praxis-Schnittstellen im Lehramtsstudium sind bereits seit längerem Gegenstand der Diskussion. In jüngerer Zeit scheint das Interesse an empirischen Befunden zu ausgewählten Elementen der Lehrkräfteausbildung zu wachsen, was sich in einer Reihe von bundesweiten Projekten und Initiativen niederschlägt (siehe jüngst BMBF, 2019). Forschungen an der Universität Potsdam reihen sich hier ein (Borowski et al., 2018). Bei aller Breite der Forschungsthemen bleibt dennoch festzuhalten, dass wir wenig über die Auszubildenden selbst wissen (Herzmann & König, 2016). Das von Oelkers (2000) bereits vor einigen Jahren konstatierte Phänomen gilt wohl noch heute, nämlich dass „Studien über das Ausbildungspersonal so gut wie nicht [...] vorliegen. [...] Die tat-

sächlichen Kognitionen der Lehrerbildung sind nie erhoben worden, schon gar nicht diejenigen Überzeugungen, die die Dozentinnen und Dozenten vertreten“ (S. 8). Mit diesem Beitrag wollen wir diese Perspektive – also die der Lehrenden – näher beleuchten. Denn dort, wo Lehrkräftebildung stattfindet, braucht es Lehrkräftebildner:innen (Ludwig et al., 2013a). Unser Augenmerk liegt dabei auf den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die für das FTP an der Universität Potsdam verantwortlich sind. Wir haben das FTP gewählt, weil für die vorliegenden Untersuchungen zu Schulpraktika oft eine eher bildungswissenschaftliche Fokussierung zu verzeichnen ist und fachdidaktische Perspektiven nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Maßgeblich für den vorliegenden Beitrag sind zwei Kontexte, die unsere Überlegungen zur Schwerpunktsetzung bei der Analyse lenkten: das Verständnis der Relevanz des FTP laut PoMoLB und den Rahmenstudien- und -prüfungsordnungen sowie der Forschungsdiskurs zum FTP der Universität Potsdam (Pkt. 2.1). Eine Ergänzung bildet die studentische Perspektive auf das FTP. Dieser Erfahrungsbericht kann zwar nicht den Anspruch erheben, repräsentativ zu sein. Nichtsdestotrotz gibt er einen Einblick in die Wahrnehmung des FTP durch Studierende (Pkt. 2.2).

2.1 Das FTP an der Universität Potsdam: Programmatik und Diskurs

Erklärtes Ziel des PoMoLB ist eine professionsorientierte, praxisnahe Ausbildung der Studierenden, in der es darum gehe, theoretisches Fachwissen konsequent zu „unterrichts-, erziehungs- und weiteren berufspraktischen Aufgaben [des] künftigen Berufs und seines Umfelds“ (Edelstein & Herrmann, 1993, S. 207) und „zu elementaren Fragestellungen“ (ebd., S. 208) der Bezugswissenschaften in Beziehung zu setzen. Die Schulpraktika dienen dabei als Ort, an dem Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden, damit „einerseits *Anwendungswissen* für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite“ und andererseits „*Reflexionswissen* über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns“ (ebd., S. 206, kursiv im Original) entstehen.

Im Kontext der praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften an der Universität Potsdam wird im PoMoLB mit dem Begriff des „studienleitenden Charakters“ (Universität Potsdam, 1992, S. 27) aller Schulpraktika im Lehramtsstudium die Bedeutung der Praktika deutlich unterstrichen. Damit werden folglich auch Handlungserwartungen an die das Praktikum begleitenden Lehrenden gesetzt. Der Begriff versteht sich zunächst, könnte man meinen, selbsterklärend – die Schulpraktika leiten – oder besser: lenken – das Lehramtsstudium, „[...] sie haben sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und -reflek-

tierende Funktionen. Dozierende, Studierende, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler sind Partner in einer Ausbildungskomponente, die die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen soll“ (ebd., S. 27). Mit der studienleitenden Funktion wird den Praktika eine besondere Relevanz zugeschrieben, die in den drei konstitutiven Funktionslinien berufsfelderschließend, studienorganisierend und studienreflektierend aufgeht. Verwunderlich ist, dass das PoMoLB eine Konkretisierung dessen, was genau darunter eigentlich zu verstehen ist, schuldig bleibt. Vielleicht geschieht dies bewusst, um den Akteurinnen und Akteuren im Lehramtsstudium die Deutungshoheit zu überlassen. Gleichsam birgt dies die Gefahr, dass ohne gemeinsame Aushandlungsprozesse das Verständnis der studienleitenden Funktion zerfasert. Wenn dem so wäre, würde das Ansinnen einer handlungsleitenden „Programmaturik“ für die Potsdamer Lehramtsausbildung durchaus infrage gestellt werden können.

Es ist zu erwarten, dass sich auf der Ebene universitärer Referenzmaterialien für die Lehramtsausbildung Implikationen des PoMoLB – hier mit Blick auf das FTP – widerspiegeln. Zu konsultieren sind hier im Besonderen die BAMALA-O³ und die BAMALA-SPS⁴, da beide übergreifend die schulpraktischen Anteile an der Universität Potsdam in den Blick nehmen. Während die BAMALA-O in § 25 festhält, dass alle Praktika und damit auch das FTP durch „vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen zu betreuen“ sind, regelt die BAMALA-SPS die organisatorische Verantwortlichkeit für die FTP, wenn es in § 10 Abs. 3 heißt: „Die Fachdidaktischen Tagespraktika werden von den für die Fachdidaktik jeweils zuständigen Lehreinheiten organisiert. [...] Die inhaltliche und organisatorische Zuständigkeit für das FTP liegt bei der für die jeweilige Fachdidaktik zuständigen Lehreinheit. Näheres zur inhaltlichen Gestaltung und zur Leistungserfassung wird in den jeweiligen fachspezifischen Ordnungen bestimmt.“ Interessant ist, dass die vom PoMoLB intendierte studienleitende Funktion für das FTP keine weitere übergreifende inhaltliche Ausgestaltung erfährt. Vielmehr wird ihre Interpretation in die einzelnen Fachdidaktiken delegiert, was bereits ein erstes Indiz für eine sich daraus ergebende Beliebigkeit bzw. einen

3 Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam (BAMALA-O) i. d. F. der Vierten Satzung zur Änderung der Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam vom 22. Januar 2020.

4 Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) i. d. F. der Zweiten Satzung zur Änderung der Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam vom 27. Januar 2016.

äußerst disparaten Umgang mit Zielen, Inhalten, Kompetenzen, Prüfungsmodalitäten und -anforderungen etc. sein könnte. Dies wird bestätigt, wenn Ludwig et al. in ihrer Evaluationsstudie zur Potsdamer Lehramtsausbildung konstatieren, dass speziell in den fachdidaktischen Anteilen des Studiums eine „hohe Diversivität“ (2013a, S. 11) zu registrieren sei, die Folge einer gewissen „organisierten Verantwortungslosigkeit“ (2013b, S. 21) sei, in der „jeder Akteur in der Lehrerbildung autark, also unabhängig agieren kann“ (ebd., S. 22) oder, anders ausgedrückt, in der „Entwicklungsprozesse in der Lehrerbildung größtenteils auf persönlichem Engagement von einzelnen Personen [basieren]“ (ebd., S. 26).

Der Idee der studienleitenden Funktion aller Schulpraktika steht ein solcher Befund natürlich durchaus entgegen. Mit der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) wurden verschiedene Arbeitsgruppen gebildet, die unter anderem dieser Problematik entgegenwirken sollten. Die AG Praxisstudien ist eine von ihnen und beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie die studienleitende Funktion der Schulpraktika unter den Bedingungen eines BA-/MA-Studiums umgesetzt werden kann. Sie entwickelte ein Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulischen Praktika (Tosch et al., 2013), welches den Grundideen eines Spiralcurriculums folgt und den übergreifenden Kompetenzaufbau aller Schulpraktika sowie die damit verbundene Erwartung an die verantwortlichen Bereiche konkretisiert. Dabei werden für das FTP folgende Wissens- und Könnensstrukturen festgehalten:

„Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht im Kontext äußerer und innerer Unterrichtsbedingungen sowie Anwenden (fach-)didaktischer Konzepte und Prinzipien.

Einnehmen einer fachdidaktischen Auswahl- und Begründungsperspektive bei der Unterrichtsplanung sowie mentorierte Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen.“ (Tosch, 2018, S. 345)

Damit wird das Spiralcurriculum im Gegensatz zu den oben angeführten Curricula mit Blick auf das FTP durchaus konkreter. Wenn gleichsam festgestellt wird, dass die Schulpraktika „Gelenkstellen der Lehrerbildung“ (ebd., S. 344) sind, scheint der Gedanke der studienleitenden Funktion deutlich auf, ohne aber konkreter beschrieben zu werden.

Dieser Befund gilt interessanterweise auch für andere Beiträge, die die schulischen Praktika thematisieren. So beispielsweise in der von Schubarth et al. (2006) vorgestellten Studie zur Frage der Anschlussfähigkeit von Wissensbeständen und Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen aus der ersten für die zweite Phase der Lehramtsausbildung benötigen. Hier wird der Gedanke der studienleitenden Funktion durch die betonte Verzahnung beider Phasen – unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen (Aus-)Bildungsschwerpunkte – angesprochen,

jedoch nicht genauer expliziert. In der Studie von Rother et al. (2018) wird der Frage nachgegangen, wie die Schulpraktika „curricular und methodisch zu einem studienleitenden Element der Potsdamer Lehrkräftebildung qualitativ und evidenzbasiert fortentwickelt werden“ (S. 45) können. Trotz der Charakterisierung der Praktika als studienleitend bleibt eine Konkretisierung dieses Schlüsselbegriffs auch hier weitgehend aus. Unabhängig davon ist die Studie für den wissenschaftlichen Diskurs zu den Schulpraktika von großer Relevanz. Mit dem Ziel, ein „Erhebungsinstrument (...) für weitere Studien oder Einzelbefragungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien“ (S. 55) zu entwickeln, soll eine gewisse Standardisierung und damit Vergleichbarkeit von Untersuchungen zu den Praktika im PoMoLB erreicht werden. Hierfür wurden zum einen die in den Studienordnungen definierten Kompetenzziele eines jeden Schulpraktikums (querschnittlich) evaluiert und zum anderen die Wirkung schulpraktischer Studien hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Studierenden (längsschnittlich) analysiert. Konkrete Einzelergebnisse der Befragung der Studierenden und der Interviews mit den Lehrenden, speziell zum FTP, werden nicht berichtet. Letztere könnten allerdings für das Anliegen unserer AG von einigem Interesse sein, auch wenn eine unmittelbare Übertragung der Ergebnisse auf das FTP nicht ohne weiteres zu erwarten sein dürfte, da der bisherige Fokus von Rother et al. (2018) auf dem Orientierungspraktikum und dem Psychodiagnostischen Praktikum lag.

2.2 Das FTP als erlebte und reflektierte Praxis (E. Dziadzka)

Ich arbeite seit Anfang 2018 in der Arbeitsgruppe in einer Doppelrolle: als Studentin, die das FTP in beiden meiner Fächer erlebt hat und die Interesse daran fand, dieses Praktikum im Kreis von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu diskutieren, und als studentische Hilfskraft der Gruppe, die die geführten Interviews mit den jeweiligen Fachdidaktiken transkribiert hat. Meine folgenden Anmerkungen beziehen sich vorrangig auf meine Erfahrungen mit den eigenen FTP. Diese Erfahrungen ließen sich beim Lesen der Interviews noch einmal vertiefend reflektieren.

Voller Erwartungen begann ich im Oktober 2014 mein Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Geschichte an der Universität Potsdam. Doch schnell kam die Ernüchterung. Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler unterrichteten ihre Fachdisziplinen, ohne Bezug zum Berufsfeld von Lehrkräften. Einige Seminarthemen wirkten zum Teil beliebig und erwiesen sich als praxisfern. In den ersten zwei Jahren meines Bachelorstudiums wurde ich überhäuft mit fachwissenschaftlichem Wissen und verschiedenen Praktika, mit der Auflage, sie außerhalb einer Schule zu absolvieren. Dieser Umstand des mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezuges führte bei mir schnell zu einer stetig steigenden

Unsicherheit und einer ausbleibenden Identifikation mit dem Lehrberuf. Würde ich später überhaupt das notwendige Wissen besitzen, um in der Praxis bestehen zu können?

Ab dem 5. Semester sieht die Studienordnung der Universität Potsdam für alle Lehramtsstudierenden ein Fachdidaktisches Tagespraktikum (hier kurz: FTP) vor. Das Praktikum besteht für uns Studierende aus einer Hospitation, einer eigenständigen Unterrichtsplanung und der anschließenden Durchführung einer Unterrichtsstunde. Dieses Prozedere durchläuft jede oder jeder Lehramtsstudierende je studiertem Unterrichtsfach in der Regel zwei Mal. Hier werden die verschiedenen Elemente des Studiums erstmalig miteinander kombiniert. Der anwendungsorientierte Erwerb beruflicher Handlungskompetenz baut auf den zuvor vermittelten wissenschaftlichen Grundlagen auf. An dieser Stelle des Studiums soll sich intensiv mit einem der wichtigsten Werkzeuge einer Lehrkraft auseinandergesetzt werden: der Unterrichtsplanung. Hier trifft Theorie auf Praxis. Das FTP fungiert dabei als verbindendes Element und macht das systematische Zusammenspiel der Teilbereiche Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft deutlich.

Ich denke, viele Studierende würden mir zustimmen, wenn ich sage, dass das FTP einen sehr hohen Stellenwert im Bachelorstudium einnimmt. Stellt man sich der ersten praktischen Herausforderung gewissenhaft, kann man wertvolle Erfahrungen für seinen weiteren Studienverlauf sammeln. Für mich persönlich war es eine große Bereicherung und ich konnte daraus neue Motivation für mein weiteres Studium ziehen. Die studienleitende Funktion, die dem FTP laut Potsdamer Modell zugesprochen wird, sehe ich als gegeben und sehr wertvoll an. Nach dem Bachelorabschluss wechselten ein paar meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen an andere Universitäten, an denen im Bachelorstudium kein FTP vorgesehen ist. Die gesammelten Erfahrungen aus dem FTP entwickelten sich für sie als eine Art Ausstellungsmerkmal, um welches andere Studierende sie durchaus beneideten. Die Relevanz des FTP ist also aus studentischer Perspektive in jedem Fall gegeben. Solche Erfahrungen erst im Praxissemester zu sammeln, erachte ich definitiv als zu spät, da der Erwerb von beruflichen Fähigkeiten einen Entwicklungsprozess darstellt und damit nicht punktuell am Ende des Studiums begonnen werden sollte. Beim Hören der Interviews war mein Eindruck, dass diese Auffassung ebenfalls von vielen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern geteilt wird.

Einige Befragte führten diesbezüglich noch an, dass das Praktikum für Studierende auch eine authentische Möglichkeit darstellt, ihre Studienwahl zu reflektieren, um eventuell doch noch einen anderen beruflichen Weg einzuschlagen.

Ich habe insgesamt drei FTP erlebt: im Fach Deutsch sowohl in der Literatur als auch in der Sprachdidaktik und im Fach Geschichte. In allen drei Praktika habe ich wichtige Erfahrungen im Bereich der Stundenplanung und des Unter-

richtens sammeln können. Aber ich musste auch feststellen, dass es in der Art und Weise des Vorgehens zum Teil große Differenzen zwischen den einzelnen Fächern, aber auch innerhalb eines Faches gibt. Kein FTP glich dem anderen. Besonders auffällig sind dabei die Unterschiede bezüglich der Erwartungen, welche von den Dozierenden an die Studierenden gestellt werden. Damit unmittelbar verbunden ist der Zeitaufwand, der sich je nach gestellter Anforderung gravierend unterscheidet. Einige Dozierende erwarten im Vorfeld einen vollständigen Unterrichtsentwurf, der in einem persönlichen Gespräch (Dauer: ca. 45–120 Minuten) besprochen wird und anschließend von den Studierenden dementsprechend überarbeitet werden soll. Im Gegensatz dazu wollen andere Dozierende vorher lediglich eine Verlaufsplanung für die Unterrichtsstunde erhalten und Rückmeldungen erfolgen nur nach Bedarf telefonisch oder per E-Mail. Ich weiß von vielen meiner Mitstudierenden, dass sie ähnliche Erfahrungen wie ich gemacht haben. Insbesondere dieser Umstand sorgte bei vielen Studierenden für großen Unmut. Durch meine Arbeit in der AG Lehre habe ich mich beim Anhören der Interviews zum ersten Mal auch in die Perspektive der Lehrenden hineinversetzen können und festgestellt, dass diese ähnliche Probleme sehen und auch Folgen hiervon für ihre tägliche Arbeit benennen. Viele von ihnen arbeiten über ihr zeitlich vorgegebenes Limit hinaus, damit sie ihre Studierenden bestmöglich unterstützen können. Auf der anderen Seite gibt es Fachdidaktiken, die keine konkreten Einblicke in die Betreuung der Studierenden haben, weil sie das FTP an Lehrbeauftragte auslagern müssen.

Ich denke, am Ende des FTP sollten alle angehenden Lehrkräfte relevante Kompetenzen erworben haben, die dann anhand definierter Standards ermittelt werden. An dieser Stelle sehe ich aber noch Handlungsbedarf. Ich weiß, dass jedes Unterrichtsfach individuell ist und unterschiedliche didaktische Ansätze erfordert, aber das Ziel der FTP ist doch für alle gleich: die selbstständig angefertigte und in sich schlüssige Unterrichtsplanung. Ein erster sinnvoller Lösungsansatz könnte daher sein, dass das FTP eine stärkere Vereinheitlichung erfährt und diese sich in den Modulbeschreibungen jeder Studienordnung niederschlägt. Auch sollten sich sowohl die Lehrenden der Universität Potsdam als auch die Lehrbeauftragten an den Schulen verbindlich an den Vorgaben orientieren. Auf diese Art und Weise kann nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des Praktikums sichergestellt werden. Für mich ist die Qualität des FTP dann gegeben, wenn die vollständige Unterrichtsplanung systematisch und intensiv im Einzel- und Kleingruppengespräch vor- und nachbereitet wird.

Zusammenfassend ist es mir ein Anliegen, die große Bedeutung des FTP im Bachelorstudium für uns Studierende hervorzuheben. Das FTP sollte ein Element der Lehramtsausbildung bleiben. Unabhängig davon war es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass ich an der einen oder anderen Stelle Ansatzpunkte für Verbesserungen sehe.

3 DAS FTP IM SPIEGEL VON DATEN

Aus den Kontexten ergab sich für uns die Konsequenz: Die Realität des FTP sollte sich auf der Ebene der Beschreibung in den Studienordnungen und auf der Ebene der Umsetzung durch die Lehrenden zeigen. Daher war es folgerichtig, methodisch zwei Analyseschritte zu kombinieren. In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie das FTP in den jeweiligen Studienordnungen formal und inhaltlich beschrieben wird (Pkt. 3.1). In einem zweiten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews geführt, um die „Innenperspektive“ der Fachdidaktiken auf das FTP erfassen zu können (Pkt. 3.2).

3.1 Das FTP in den Studienordnungen

Ein erster Schritt der Analyse des FTP bestand darin, aus 26 Studienordnungen (Stand März 2019), wie sie auf den entsprechenden Internetseiten der Universität Potsdam zugänglich sind, jene fachdidaktischen Module in den Blick zu nehmen, in denen die FTP verankert sind. Die Modulstruktur der fachdidaktischen Ausbildung ist von Fach zu Fach unterschiedlich und kann zwischen einem bis zu drei Module umfassen. Fachdidaktische Module, in denen das FTP nicht vorkommt, blieben in diesem Analyseschritt außerhalb der Betrachtung.

Mit dieser Perspektive wurden zunächst die formalen Angaben zum FTP in der Modulbeschreibung (I) und danach die Gegenstände und Ziele zu den FTP analysiert (II). Dass diese Angaben obligatorisch in allen Studienordnungen zu finden waren, ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit der Aussagen.

I

Zu den formalen Angaben wurden folgende Informationen gerechnet:

- a. die Vernetzung des FTP mit einem Vorbereitungs- bzw. Begleitungsseminar
- b. das Verhältnis von FTP und Modulprüfung (MP)
- c. die Ergebnisform des FTP
- d. die Ergebnisform der MP
- e. die Rolle des Unterrichtsentwurfs
- f. der ausgewiesene Workload des FTP in Leistungspunkten (LP)

In aller Kürze seien hier die wesentlichen Beobachtungen aufgeführt, ohne sie zu kommentieren (s. Kap. 4 Diskussion):

Zu a) Im Wesentlichen sind zwei Realisierungsvarianten erkennbar: Das FTP ist überwiegend kursübergreifend mit einem Vorbereitungs- bzw. Begleitseminar (oft als „Planung und Gestaltung“ oder ähnlich bezeichnet) verbunden. (Kurs-

übergreifend verbunden heißt aber auch, dass das FTP an sich separat zu besuchen ist.) Die Ausnahme betrifft das Fach Deutsch, bei dem ein Vorbereitungs- und Begleitseminar gewissermaßen im FTP integriert ist.

Zu b) Auch hinsichtlich des Verhältnisses von FTP und Modulprüfung (MP) zeigen sich zunächst zwei Varianten: Es gibt Fächer, bei denen das FTP die MP darstellt oder zumindest wesentlicher Bestandteil davon ist (Typ: „*Portfolioprüfung (schriftliche Unterrichtsplanung einer Stunde und Reflexion zur Durchführung von 2 Stunden)*“), und es gibt Fächer, in denen die MP zumindest keinen erkennbaren Zusammenhang zum FTP hat (Typ: „*mündliche Prüfung, 30 Min. oder Klausur 90 Minuten*“). Für die Entscheidung war wesentlich, ob Stichworte wie *Unterrichtsplanung, Unterrichtsentwurf bzw. Portfolio (mit diesen Elementen)* vorkamen. Hier fiel besonders auf, dass die Formen und Umfänge der MP in den einzelnen Fachdidaktiken sehr unterschiedlich ausfallen.

Zu c) Bei den geforderten Ergebnisformen des FTP, also bei dem, was die Studierenden am Ende des Kurses vorzulegen bzw. zu erbringen haben, zeigten sich ebenfalls beachtliche Unterschiede, unabhängig davon, ob diese Leistung explizit als Teil der MP erkennbar war oder nicht. Genannt wurden: Teilnahme; Unterrichtskonzeption und Durchführung des Unterrichtsversuchs, Hospitationen; 1 benoteter Entwurf mit Reflexion; Didaktische Analyse; Reflexionen von weiteren Unterrichtsstunden.

Zu d) Bei den Angaben zur MP fanden sich u. a. folgende Angaben: Portfolioprüfung (schriftliche Unterrichtsplanung einer Stunde und Reflexion zur Durchführung von 2 Stunden) 20 Seiten; 1 benoteter schriftlicher Bericht (Entwurf, Durchführung, Reflexion) im Rahmen des fachdidaktischen Tagespraktikums (15 Seiten); Portfolio (4 000–5 000 Wörter), Klausur (90 Min.), mündliche Prüfung (30 Min.).

Zu e) Betrachtet man die Rolle des Unterrichtsentwurfs (UE) genauer, zeigen sich folgende Formen: Der UE ist identisch mit der MP (Typ: Portfolio aus 2 benoteten UE einschl. Reflexion, 15–20 Seiten), der UE ist Teil der MP (Typ: „Lehrprobe (45 Min) inkl. schriftl. Planung (8 Seiten) im Rahmen der Unterrichtspraktischen Übungen“) und der UE spielt für die MP keine explizite Rolle (Typ: Klausur (90 Min.)).

Zu f) Bezüglich des für die Studierenden ausgewiesenen Workloads, d. h. des unterstellten zeitlichen Aufwandes, mit dem das FTP zu bewältigen ist, gab es in einem Fall keine Angabe, ansonsten schwankten die Angaben zwischen 1 und 4 LP.

II

Im Weiteren wurde analysiert, wie die obligatorischen Informationsblöcke „Inhalte“ und „Ziele“ des FTP von den Fachdidaktiken beschrieben wurden. Dabei sollte es nicht um eine dezidierte fachliche Analyse oder gar Bewertung gehen.

Die Frage, wie sich die beiden Blöcke auf der Oberfläche darstellen, erschien uns dennoch interessant. Hier zeigte sich zunächst:

Die Mehrzahl der Studienordnungen hält eine Unterscheidung von Inhalten und Zielen für sinnvoll. Immerhin acht Fachdidaktiken haben keine sichtbare Trennung vorgenommen, was angesichts von mehrstufigen Prüfebene und Akkreditierungsvorgaben zumindest verwundert. Bezüglich des Umfangs der Bausteine liegt die Spannweite von spartanisch knappen (1–2 kürzeren Angaben) bis zu ausführlichen Beschreibungen, die fast eine halbe Seite umfassen. Auch die sprachliche Gestaltung ist durchaus uneinheitlich: Einige Studienordnungen arbeiten mit ausformulierten Fließtexten, andere nutzen stichpunktartig Wortgruppen bzw. Halbsätze. Es treten auch Mischformen auf: Die Inhalte sind in Wortgruppen gefasst, die Ziele in Sätzen. Bei den sprachökonomisch konzipierten Texten stellt sich bisweilen allerdings die Frage, inwieweit Zielformulierungen wie z. B. „Formen der Leistungsbeurteilung“ ziel- bzw. kompetenzorientiert verstanden werden (können). Diese doch beachtlichen formalen und sprachlichen Divergenzen sind möglicherweise Indikator dafür, dass auch in den Fachdidaktiken das Verständnis der beiden Schlüsselbegriffe „Inhalte“ und „Ziele“ keineswegs einheitlich ausfällt. Ohne hier in die fachliche Debatte über Gehalt und Reichweite des Kompetenzbegriffes eingreifen zu wollen, sei dennoch festgestellt, dass der Unterschied zwischen Inhalten als zu vermittelnden Gegenständen durch die Lehrenden und Zielen als zu entwickelnden Befähigungen bei den Studierenden bisweilen nicht trennscharf ausgeführt ist.

Ohne die jeweiligen Fächer zu nennen (dafür XY), seien dafür im Folgenden zwei Beispiele angeführt:

Beispiel A:

Inhalte

Der oder die Studierende verfügt über die Grundlagen xy-bezogenen Lernens und Lehrens. Er oder sie beherrscht die Grundlagen xy-bezogenen Reflektierens und Kommunizierens.

Ziele

Der oder die Studierende kann XY-unterricht konzeptionell planen und gestalten.

Beispiel B:

Inhalte

Die Studierenden sollen:

- ♦ *über ein vertieftes xy und xy Wissen verfügen,*
- ♦ *[...] und xy Wissen kindgerecht aufbereiten und verschiedene didaktische/methodische Herangehensweisen im XY- und XY-Unterricht beurteilen und anpassen können [...]*

Ziele

In diesem Modul wird bereits erworbenes xy und xy Wissen vertieft, fachlich fundiert und weiter systematisiert. [...] In der Auseinandersetzung mit verschiedenen enddidaktischen Konzeptionen reflektieren sie Ziel- und Inhaltsaspekte schulischer XY-Reflexion und lernen Möglichkeiten kennen, um Kinder [...] an den Lerngegenstand XY heranzuführen und ihr XY-Bewusstsein auszubauen und zu fördern.

Zweifellos wird auch in diesen Beispielen auf mögliche Gegenstände des FTP rekurriert, sie werden allerdings unmittelbar verwoben mit der Output-Perspektive auf Seiten der Studierenden. Dadurch entsteht der Eindruck einer gewissen „Verdopplung“ von Zielaspekten oder einer „Halbierung“ der Gegenstandsseite.

Das folgende Beispiel hingegen steht für eine sachlich und sprachlich deutliche signalisierte Trennung von Inhalten und Zielen.

Beispiel C:*Inhalte*

- ◆ *Grundsätze und Standards für den XY-unterricht*
- ◆ *Planung, Organisation und Durchführung von XY-unterricht*
- ◆ *Didaktische (Re-)Konstruktion fachlichen Wissens, insbesondere didaktische Reduktion (Beispiele)*
- ◆ *[...]*

Ziele

Die Studierenden [...] können XY-unterricht hinsichtlich unterschiedlicher Unterrichtsziele einordnen. Sie erläutern das Grundmodell für XY-unterricht in Sekundarstufe I und II. Sie erklären Zweck, Begründung und Ziel des ideenorientierten Unterrichts und können fundamentale Ideen der XY benennen und begründen. Sie können Ziele und Zugänge des Anfangsunterrichts in XY klassifizieren und bewerten. [...]

Löst man sich in einem zweiten Schritt von der nicht immer trennscharfen sprachlichen Fixiertheit der Inhalts- und Zielbeschreibungen und wendet sich stärker ihrem Gehalt zu, so stellt sich die Frage nach einem fachübergreifenden Bezugspunkt bzw. Interpretationsrahmen. Als solcher bietet sich das „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien ...“ (Tosch et al., 2013), das sogenannte Spiralcurriculum (Tosch, 2018), an. Die für das FTP ausgewiesenen „Auseinandersetzungsdimensionen“, z. B. „(Fach-)didaktische Konzepte und Prinzipien“ und „Handlungsfelder“, lassen deutliche Parallelen zu der in den Studienordnungen vorgenommenen Trennung von „Inhalten“ und „Zielen“ erkennen. Das Raster soll daher im Folgenden als eine Art Folie für eine kurze Analyse der Studienordnungen dienen. Eine umfassende Analyseschleife

aller Modulbeschreibungen des FTP nach den Kriterien des o. g. Spiralcurriculums ist hier nicht leistbar und wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

Wir stellen hier unsere Beobachtungen vor:

- ◆ Das Beispiel A verkörpert einen Zugang, in dem nicht nur die Inhalts- und Zielebene sprachlich verwoben wird, es steht auch dafür, dass das Spektrum der Erwartungen im Grunde fokussiert wird auf das Handlungsfeld „Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht“ (ebd., S. 10).
- ◆ Dieses Handlungsfeld kommt in allen Studienordnungen zum Tragen und könnte daher als Zentrum des FTP verstanden werden. Im Spiralcurriculum der SPS findet sich dieses Handlungsfeld vermutlich nicht zufällig an erster Stelle einer Liste von insgesamt sieben Handlungsfeldern, die für das FTP konstitutiv sein sollen.
- ◆ Fälle wie im Beispiel A, in denen außer diesem keine weiteren Handlungsfelder angesprochen werden, sind relativ selten. In der Mehrzahl der Fälle wird das Inhalts- und Zielspektrum komplexer beschrieben und nähert sich den sieben Handlungsfeldern, wie sie im Spiralcurriculum gefordert werden. Das Beispiel D soll für diese Fälle stehen:

Beispiel D

Inhalte

- ◆ *Unterrichtsplanung im Bereich der XY- und der XY-didaktik unter Berücksichtigung von Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung*
- ◆ *Beratungsgespräche zur Unterrichtsplanung, individuell und/oder in Gruppen*
- ◆ *Durchführung von XY-unterricht auf der Grundlage von Unterrichtsentwürfen*
- ◆ *Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht*
- ◆ *Auseinandersetzung mit Berufsmotivation und Lehrer:innenpersönlichkeit*

Ziele

Die Studierenden verfügen über grundlegende Fähigkeiten der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht; sie können:

- ◆ *den Unterricht zu ausgewählten Themen unter Beachtung curricularer Vorgaben und der Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen oder Schüler konzipieren,*
- ◆ *fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse für die eigene Unterrichtsplanung sachgerecht aufbereiten und nutzen,*
- ◆ *bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts Methoden der Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung berücksichtigen,*
- ◆ *Ziele für Einzelstunden und Unterrichtssequenzen formulieren und begründen,*
- ◆ *dem jeweiligen Gegenstand entsprechend angemessene Lernprozesse planen,*

- ◆ *Unterrichtsmodelle bzw. -vorschläge aus didaktischen Publikationen begründet auswählen und bedingungsadäquat nutzen,*
- ◆ *Unterrichtsentwürfe inhaltlich und sprachlich angemessen anfertigen,*
- ◆ *den eigenen Unterrichtsversuch und den hospitierten Unterricht analysieren und beurteilen,*
- ◆ *aus der Reflexion konkrete Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsgestaltung entwickeln.*

Neben diesen eher minimalistischen und eher maximalistischen Darstellungen finden sich einige Fälle, die sich dazwischen verorten lassen. Insgesamt existieren erkennbare Grade der Expliztheit bezüglich der Darstellung der Inhalts- und Zielerwartungen bzw. der ausgewiesenen Handlungsfelder, tendenziell in Richtung einer eher umfassenderen Darstellung.

Die Trias von „Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht“ (Tosch et al., 2013, S. 10) spiegelt sich in den Modulbeschreibungen in der Tat als „Basisfähigkeiten“ (ebd.) wider. Weniger einheitlich und systematisch fallen Aussagen aus zu den Planungsebenen (Unterrichtsbaustein versus Stunde versus Sequenz), zur Rolle von Diagnostik und der Bewertung von Schüler:innenleistungen sowie zur Rolle von Sozialformen und Unterrichtsmethoden. Einen noch geringeren Relevanzgrad haben Fragen wie Heterogenität, Medienbildung und Sprachbildung.

Diese recht uneinheitliche Beschreibung von Inhalten und Zielen muss fraglos auch unterschiedliche Herangehensweisen bei der Umsetzung durch die verantwortlichen Betreuenden des Tagespraktikums nach sich ziehen, was uns zu den Interviews mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern veranlasste.

3.2 Das FTP aus Sicht der Lehrenden

Für die Interviews wurden auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Analyse der Studienordnungen Leitfäden entwickelt, um die Gesprächsverläufe zu strukturieren und hierdurch eine größere Vergleichbarkeit der Daten zu erreichen (Hopf, 2013, S. 350). Um gehaltvolle Ergebnisse vorlegen zu können, wurden 14 Interviews geführt, womit gut 2/3 der Lehramtsstudiengänge abgedeckt sind. Dabei wurde das Spektrum der interviewten Fachdidaktiken bewusst breit gewählt, so dass Fächer aller lehrkräftebildenden Fakultäten Berücksichtigung fanden. Die Interviewten waren zum Zeitpunkt der Befragung Professorinnen und Professoren oder Mitarbeitende der Universität Potsdam und zeigten sich für die Betreuung des FTP verantwortlich. Nach der Transkription der Audiodaten (geglättete Niederschrift) erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2015). Dabei wurden Kategorien induktiv erarbeitet, um einen späteren

Ableich mit den Vorgaben aus den Studienordnungen und/oder dem PoMoLB zu ermöglichen.

In den leitfadengestützten Interviews wurden verschiedene Themen zur Organisation und Gestaltung der FTP angesprochen. Das betraf u. a. Fragen zu Erwartungen bezüglich der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden, der Kompetenzentwicklung der Studierenden, der zeitlichen Aufwendungen für die Betreuung der Praktika bei den Lehrenden, aber auch Fragen zum Verhältnis von Schule und Universität bei der Planung und Durchführung des FTP (u. a. auch die Rolle von Lehrbeauftragten). Diese Ergebnisse hier zu referieren, würde den Rahmen des Beitrags übersteigen. Im Sinne der Frage- und Zielstellung beschränken wir uns daher auf nur einen Analyseschwerpunkt, und zwar auf die studienleitende Funktion des FTP aus Sicht der Lehrenden. Dabei haben wir alle Aussagen einbezogen, die sich im weitesten Sinne unter die Analysekategorie „Relevanz des FTP“ subsumieren lassen. Relevanz haben wir dabei in seiner allgemeinsten Bedeutung als „Bedeutsamkeit, Wichtigkeit in einem bestimmten Zusammenhang“ (Duden, 2001) so ausbuchstabiert, dass alle Aussagen, in denen explizit oder implizit auf Bedeutsames/Wichtiges etc. im Kontext der professionsbezogenen Entwicklung der Lehramtsstudierenden im FTP referiert wurde, Berücksichtigung fanden.

An den Beginn der Analyse sei ein Interviewauszug gestellt, der allgemein die Relevanz der FTP zusammenfasst:

„Ich bin ja selber mal durch die Ausbildung durch. Also jetzt gar nicht hier, sondern in XY. Und ich denke mal, das ist klar ein großes Privileg, was unsere Studenten einfach genießen. Und ich denke eben, dass sie da ganz ganz viel von mitnehmen, was sie vielleicht auch tatsächlich auch mal an irgendeiner Stelle abrufen können. (...) Ja deswegen, ich finde, das ist schon eine sehr sehr tolle Einrichtung, denn diesen Luxus wird man nie wieder haben, dass sich auch jemand die Zeit nimmt mit eine so eine Stunde komplett durchzugehen und mit durchzudenken. Das wird einfach nie wieder in der Ausbildung so sein.“ (Interview_6: 1813–1832)

Äußerungen dieser Art, von denen sich in den Interviews viele finden, sollen verdeutlichen, dass das FTP als wichtiger Baustein des Lehramtsstudiums wahrgenommen wird. Die Kollegin verdeutlicht unter Rückgriff auf ihre eigenen Studiererfahrungen, dass sich die Relevanz des FTP aus dem Alleinstellungsmerkmal dieses Studienelements im PoMoLB speist. Zu keinem Zeitpunkt erfuhr die Kollegin in ihrer eigenen Ausbildung eine derart intensive und individuelle Anleitung in den Phasen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion, wie sie den Studierenden im FTP zuteil wird. Dem Praktikum wird also ein besonderer Mehrwert zugeschrieben, der in den Augen der Kollegin in dem Lehr-Lern-Setting selbst liegt, welches eine besondere Zusammenarbeit von Leh-

renden und Studierenden ermöglicht. Offen bleibt in Aussagen dieser Art, wie Relevanz im Einzelnen inhaltlich gefüllt wird, was also die Interviewten tatsächlich meinen, wenn sie etwas als relevant setzen. Im Ergebnis der Analysen zeigt sich, dass sich die Relevanzsetzungen auf die folgenden drei thematischen Elemente verdichten lassen, die sich als übergeordnete Funktionen des FTP bzw. damit verbundene Ziele verstehen lassen:

- ◆ Verzahnung von Theorie und Praxis (a)
- ◆ Entwicklung von Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit (b)
- ◆ Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz (c)

a) Verzahnung von Theorie und Praxis

„Das man im Grunde genommen Theorie auf Praxis auslegen kann, also theoriegeleitet planen kann und das man mit Theorie eben Praxis analysieren kann, also dieses Doktor der Theorie-und-Praxis-Verhältnis. Und dass man das exemplarisch eben mal durchführen kann in den verschiedenen Praxisphasen.“ (Interview_13: 333–340)

„Was wir theoretisch vermitteln, kann ja sozusagen bei den schulpraktischen Studien wie der Name schon sagt praktisch auf die Tauglichkeit überprüft werden. Ja also hier sage ich den Studenten auch immer hier haben sie die Chance zu prüfen, ob wir ihnen hier jetzt nur was vom Storch erzählen, ob es wirklich relevante Sachen gibt, die wir ihnen mitgegeben haben.“ (Interview_2: 1129–1137)

Diese Interviewauszüge verdeutlichen stellvertretend für viele andere, dass die FTP als Ort gesehen werden, an dem Theorie auf Praxis trifft und wirksam wird. Die FTP erlauben es also, theoretische Inhalte auf deren Relevanz und/oder Tauglichkeit im Berufsfeld zu prüfen, auch um eine kritische Haltung gegenüber diesen zu entwickeln. Dabei kann dieses Wissen in beide Richtungen wirken, insofern als es mit Blick auf Unterrichtsplanung neu geordnet wird und bei der praktischen Unterrichtsplanung und Durchführung Lücken aufdeckt. An anderen Stellen zeigen Zitate, dass es eben jene Lücken sind, welche die Studierenden in der weiteren Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten leiten können.

Auch wenn die Relevanz des Theorie-Praxis-Bezugs von allen Lehrenden gesehen und getragen wird, benennen viele Lehrende ein Problem mit Blick auf die Voraussetzungen der Studierenden, um den Anspruch des Theorie-Praxis-Bezugs lösen zu können. Es wird darauf verwiesen, dass Studierenden zum Zeitpunkt des Praktikums anwendungsbereites und relevantes Wissen zur Verfügung stehen muss, welches zusammengeführt und auf seine Eignung im Berufsfeld überprüft werden kann. Dieses Wissen bereitzustellen, so der Tenor, liege nicht

nur in der Verantwortung der Fachdidaktiken, sondern aller an der Ausbildung beteiligten Disziplinen, also auch der Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaften:

„Aber wir sollten uns auch bewusst sein, dass wir noch eine Menge Ressourcen auf dem Weg haben. Das betrifft die die Abstimmung zwischen den Fachdidaktiken. Ich glaube, die Anforderungen sind da auch vermutlich recht unterschiedlich. Das betrifft die die Schnittstelle Fachdidaktik Fachwissenschaft. Ich denke, da gibt es auch große Ressourcen. Es kann nicht sein, dass die Fachdidaktik, ich sozusagen, bestimmte Teile der Fachlichkeit einfach so zusammenfassen, reproduzieren muss und sie gar nicht mitgebracht werden von Studenten. Aus meiner Sicht gibt es zu viele größere große Löcher und Baustellen. Das betrifft auch die Schnittstelle hin zu den Erziehungswissenschaften. Ich habe es vorhin angedeutet, dass sie aus der aus meiner Sicht da zu wenig mitbringen. Einfach ja, ich will jetzt wirklich nicht sagen, die machen das nicht, also das kann ich das weiß ich inzwischen nur von der Allgemeinen Didaktik, dass die offensichtlich die nicht mehr stattfindet.“ (Interview_14: 1407–1424)

Das Zitat verdeutlicht, dass die Verantwortung, dieses Wissen bereitzustellen, aus Sicht des Kollegen nicht von allen hinreichend wahrgenommen wird. Die Fachdidaktiken werden überfordert, wenn sie neben ihren Inhalten auch noch die Vermittlung fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Inhalte übernehmen müssen. Eine andere Kollegin konkretisiert das Problem mit Blick auf den Zusammenhang von Fachdidaktik und Fachwissenschaft wie folgt:

„Also ich gehe schon manchmal so weit, dass ich bestimmte Themen, die mir Lehrer an den Schulen anbieten, möglichst umgehe, weil ich weiß, dass die hier nicht gemacht werden und ich wirklich von null anfangen müsste und ich die Zeit aber auch nicht habe, um sozusagen jetzt nochmal zwei, drei Seminarsitzungen zu machen, um einfach nur ein paar Grundlagen beispielsweise zur Lexikologie zu machen. Wir wissen, dass hier in der Ausbildung in Lexikologie nichts gemacht wird.“ (Interview_7: 876–888)

Dahinter verbirgt sich der Vorwurf, dass die Fachwissenschaft oftmals den Bedarf der Lehramtsstudierenden nicht bzw. zu wenig im Blick hat. Es werden keine professionsorientierten Schwerpunkte in den Seminaren gesetzt, was dazu führt, dass es Studierenden an berufsfeldrelevanten fachwissenschaftlichen Grundlagen mangelt oder dass sie nicht ausreichend in der Lage sind, deren Relevanz für den Fachunterricht zu begreifen. Wenn also ein Mangel in diesem Sinne konstatiert wird, dann kann das FTP seiner Funktion nicht gerecht werden, Theorie und Praxis zusammenzuführen. Viele Befragte betonen zudem, dass infolge-

dessen fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Ausbildungsanteile von den Studierenden selbst als zu wenig relevant für das spätere Berufsfeld angesehen werden. Es könne nicht erwartet werden, dass allein die Fachdidaktiken in der Verantwortung sind, deren Bedeutung für die Schulpraxis herauszustellen.

In allen Interviews wird deutlich gemacht, dass sich die Idee der Theorie-Praxis-Verschränkung im Planungshandeln und damit in einem schriftlichen Unterrichtsentswurf zeigt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass bezüglich dessen, was ein Entwurf leisten und was er umfassen soll, in Teilen Unterschiedliches verstanden wird, wie die folgenden Interviewauszüge zeigen:

„Wenn man das richtig machen möchte [...] dann kann man es nicht machen, hier mal einen Verlaufsplan einreichen. Denn der Verlaufsplan, der zeigt mir nicht, was sich der Studierende denkt, bei dem, was er da eigentlich tut. Also ich habe ja gar nicht Teil an seinen Gedanken und deshalb ist es uns so wichtig, dass es diesen Langentwurf gibt. Da kann ich konkret ansetzen: Hier hast du Defizite in der Theorie und so weiter und so fort.“ (Interview_1: 640–654)

„Ja und das ist dann sozusagen der Entwurf, der dann drei Tage vorher da sein soll. Und überarbeitet soll das werden, was dann sozusagen noch laufen würde und den Rest können die dann nacharbeiten. Ich fand das so rum günstiger. Ich weiß, die Kollegen haben das anders gemacht. Die haben eigentlich meistens nur Ziele und Verlaufsplanung anlegen lassen und haben sich dann den vollständigen Entwurf aushändigen lassen, aber ich dachte, das macht ja keinen Sinn. Eigentlich ist es gut gerade die Stunde einmal richtig zu durchdenken und ich habe es dann schon einmal durchkorrigiert und ich habe dann im zweiten Lauf, wenn ich es habe, eigentlich wenig Arbeit dann noch mit der Überarbeitung.“ (Interview_12, 340–361)

„Am Ende des Seminars des Semesters müssen aber diese Entwürfe bei uns komplett vorliegen [...]. Wir machen erst mal nur einen Verlaufsplan und die schreiben den Entwurf dann irgendwie drum herum um diese Stunde und nicht vorher.“ (Interview_9, 1120–1123)

„Mhm (bejahend) also sie müssen innerhalb des Semesters jeder eine lange Planung im (unv.) schreiben, alles andere ist eine Kurzplanung. Es kommt ein bisschen darauf an, wie die Vorlaufzeit eigentlich ist (.) es sinnvoll ist mit einer langen Planung gleich anzufangen, weil ja da dann auch die die Bedingungsfeldanalyse gemacht werden oder Lernvoraussetzungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. Ähm oft ist es aber so, dass wir zunächst mal vorab so eine Diagnosestunde planen, in denen sie sich einen Überblick machen ähm verschaffen darüber, was Schüler denn eigentlich können [...] und deswegen ist es auch so, dass die die

ähm bei der Langplanung gerade die ähm die Bedingungsfeldanalyse sich dann von Mal zu Mal ändert, ein bisschen aber immer präziser wird, so dass sie am Ende des Seminars des Semesters eigentlich mal eine ausformulierte Bedingungs-feldanalyse an ihrem Beispiel durch haben sollen.“ (Interview_13, 181–287)

Während die ersten Auszüge deutlich machen, dass eine wissenschaftstheoretisch fundierte Planung von Unterricht auf der Grundlage eines Langentwurfs besonders wichtig ist, machen die anderen Kolleginnen und Kollegen deutlich, dass es vorerst darum gehe, eine Unterrichtsstunde zu konzipieren, mit der sie vor der Klasse bestehen können. Es ist zu vermuten, dass hier viel stärker subjektive Theorien von Unterricht in den Mittelpunkt der Planung gestellt werden. Dies geht offenbar unmittelbar einher mit der Form des einzureichenden Planungsentwurfs. Alle Fachdidaktiken sind sich einig, dass es einen Planungsentwurf braucht, aber Umfang und Inhalt weisen große Differenzen auf. Während ein Teil der Lehrenden vor der zu haltenden Unterrichtsstunde nur Verlaufspläne einfordert und erst im Nachgang ein schriftlicher Langentwurf zur gehaltenen Stunde verlangt wird, planen und diskutieren andere den Unterricht stets in Form eines Langentwurfs. Hier nimmt der schriftliche Langentwurf offenbar zwei völlig unterschiedliche Funktionen ein, weil er an unterschiedlichen Zeitpunkten zum Einsatz kommt: prospektiv im Sinne einer theoretisch fundierten Planung von Unterricht vs. reflexiv im Sinne einer theoretisch fundierten Reflexion von Unterricht.

b) Entwicklung von Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit

Nahezu alle Fachdidaktiken führen an, die FTP als Möglichkeit zu sehen, die eigene Berufswahl zu überprüfen. Dabei wird positiv hervorgehoben, dass die FTP bereits im Bachelor und nicht – wie in vielen anderen Lehramtsstudiengängen – erst im Master verortet sind. Unter den aktuellen Bedingungen einer Teilung des Lehramtsstudiums in Bachelor- und Masterstudium könne so frühzeitig die Entscheidung für einen Studiengangwechsel durch die Studierenden erfolgen.

„Ich habe Studierende gehabt, die haben danach gesagt, ich mach das mit dem Lehramt nicht weiter und die haben keine schlechten Stunden gegeben oder so; aber die haben einfach für sich festgestellt, dass es nichts für sie ist. Und dann finde ich es sehr gut, dass sie [die FTP, d. V.] so zeitig im Studium liegen, dass sie hier noch die Chance haben, mit dem Lehramtsbachelor ganz andere Sachen dann im Master zu machen.“ (Interview_1, 843–850)

Andere sehen sich bezüglich der Berufsentscheidung noch stärker in der Verantwortung. Sie betonen, dass die in den FTP erbrachten Leistungen ein Indikator für beruflichen Erfolg sein können. Im Fall eines Nichtbestehens finden immer

verpflichtende Perspektivgespräche statt, in denen die studentische Berufswahl kritisch hinterfragt wird.

„Es geht hier nur um bestanden nicht bestanden, was ich sehr gut finde, weil da kann man sich um eine qualitativere Rückmeldung kümmern. Wenn sie nicht bestehen in den Schulpraktischen Studien und die wiederholen müssen, dann muss man sowieso ein Beratungsgespräch führen, ob sie in dem Beruf richtig sind“ (Interview_13, 512–519).

In anderen Aussagen der Interviewten wird deutlich, dass das FTP der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden dient. Dabei wird zum einen auf eher professionsunabhängige Persönlichkeitseigenschaften bzw. *soft skills* (Verantwortungsbewusstsein, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation etc.) abgehoben.

„Also die Rückmeldung, die wir immer machen nach den Seminaren, sind schon so, dass sie sagen, das hat mir wirklich geholfen; es hat mir geholfen, auf positive Dinge des Unterrichts zu schauen, und es hat mir geholfen, mich als Person zu entwickeln oder an meinen Stärken oder auch an meinen Eigenheiten zu arbeiten.“ (Interview_12, 17–1224)

Zum anderen werden professionsspezifische Rolleneigenschaften angesprochen. Das FTP soll den Raum öffnen, sich von bestehenden Überzeugungen von Unterricht zu befreien, da diese oft das Resultat langjähriger Lernerfahrungen in der Schule sind und nicht immer mit aktuellen Vorstellungen von „gutem“ Unterricht korrespondieren. Konkret geht es darum, Lehrstile zu reflektieren und deren Einfluss auf das eigene Lehrhandeln zu hinterfragen.

„[...] sondern, dass man sie halt selber ein bisschen aus der Reserve lockt [...]. Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass es die ersten Stunden sind und dass sie sich auch ausprobieren sollen und deswegen halt auch versuchen sollen, wirklich ähm jetzt nicht ein Feuerwerk abzufeuern, aber halt auch ein bisschen mehr von den konservativen Unterrichtsplanungen, die sie vielleicht von ihren eigenen Lehrern kennen, ein bisschen abrücken.“ (Interview_2, 177–186)

Zudem ist hervorzuheben, dass es Lehrende gibt, die das Aufbrechen von subjektiven Vorstellungen zu Unterricht nicht nur vor dem Hintergrund der eigenen Lernerfahrungen der Studierenden thematisieren, sondern in jüngerer Zeit auch die Auseinandersetzung mit bestehenden LehrROUTINEN sehen, die Folge einer längerfristigen Tätigkeit der Studierenden als Vertretungslehrkräfte sind. Das FTP stellt für viele Studierende nicht mehr die erste Lehrerfahrung dar, wie es noch im PoMoLB angenommen wird.

c) Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz

Als eines der Kernziele des FTP wird von allen Fachdidaktiken die Entwicklung von Planungskompetenz genannt, im Besonderen die Planung von Fachunterricht mit Blick auf eine konkrete Lerngruppe. Bei aller Einigkeit in diesem Punkt ist zu beobachten, dass Planungskompetenz von den Interviewten durchaus unterschiedlich modelliert wird, und zwar hinsichtlich der Aspekte:

Fachliche Breite

Es gehe darum, die in den Begleitseminaren vermittelten Elemente zur Planung und Gestaltung von Fachunterricht praktisch umzusetzen. Die Breite dessen, was dies einschließt, variiert dabei stark. Während einige die Planung einer gesamten Sequenz in die Hände der Studierenden legen, belassen es andere dabei, dass diese den Fokus auf die Planung einer Stunde legen, sich also in eine durch die Lehrkraft erarbeitete Sequenz einfügen. Andere berichten, dass die Studierenden eher nicht klassische Unterrichtsstunden planen, sondern ihr FTP im Rahmen von Projektunterricht durchführen. Die eher reduktionistische Perspektive vermutet eine Überforderung der Studierenden, da diese zum Zeitpunkt der FTP noch nicht das entsprechende Vorwissen für die Planung einer Sequenz oder gar von Projektunterricht mitbringen. Im Sinne einer sinnvollen Progression seien Studierende mit der Planung einer einzelnen Stunde bereits zur Genüge gefordert. Andere wiederum sehen in der vollumfänglichen Planung eher eine Art Vorbereitung auf das, was die Studierenden in ihrem zukünftigen Berufsfeld erwartet. Auch gehen sie davon aus, dass die Konzentration auf die Planung von Einzelstunden die Gefahr berge, dass Unterrichtsplanung verkürzt wahrgenommen werde, indem beispielsweise der Aspekt des langfristigen Kompetenzaufbaus aus dem Blick gerät.

„Also die SPS [FTP, d. V.] ist aus unserer Sicht keine Reihenplanungslehrveranstaltung, sondern eine Stundenplanungslehrveranstaltung, wobei wir natürlich sagen, dass eine Reihenplanung das Normale ist, was man nachher macht, aber wir (..), das ist im Prinzip, also ich denke, das ist ein Overkill und wir haben uns dafür entschlossen die Praxissemesterveranstaltung als Reihenplanungsveranstaltung zu machen, also wie plane ich eine Reihe (.) hier lernen sie strukturiert zu planen.“ (Interview_10, 374–385)

„Sequenzplanung ja (.) Sequenzplanung durch die Gruppe ähm was wollen wir damit erreichen (.) Dass sie ein eigenes Konzept haben, damit die Motivation auch gesteigert wird und sie auch ein Konzept haben, wo sie sich fachlich sicher fühlen, weil sie auch so Vorlieben haben in der Vorbereitung, das sieht man ja (.) längerfristige Planung wollen wir damit erreichen.“ (Interview_3, 941–960)

Interessant war zudem, dass einige Fachdidaktiken von der Erarbeitung einer Sequenz bzw. Unterrichtsreihe zwar nicht überzeugt waren, diese aus pragmatischen Gründen jedoch trotzdem als Aufgabe an die Studierenden weitergeben. Denn bei der Vergabe der FTP an externe Lehrbeauftragte sei darauf zu achten, diese in ihrer Arbeit nicht einzuschränken bzw. zeitlich zu sehr zu belasten. Man geht zurecht davon aus, dass die Integration der Studierenden in die Sequenz einer Lehrkraft einen wesentlich höheren Arbeits- und Zeitaufwand für die Lehrkraft bedeute, weshalb man wider besseres Wissen die Studierenden Unterrichtsreihen erarbeiten lässt. Letztlich nur mit der Motivation, Lehrbeauftragte zu halten, da ohne diese die FTP nicht angeboten werden könnten.

„[Die Sequenzplanung, d. V.] einfach auch, ja ein pragmatischer Grund, dass man den Mentoren in der Schule da nicht zu viel auf äh auferlegt (.) zu viel zu viele Rahmen gibt, nicht? Weil die also wir sind ja immer froh, dass wir die Mentoren finden und die auch Spaß daran haben, mit den Studierenden zu arbeiten. Von daher wollen wir da möglichst wenig Eingriff fordern.“ (Interview_9, 139–149)

Tiefe

Bezüglich des erwartbaren Outputs variieren die Meinungen der Interviewten stark. Einige sprechen ganz bewusst von der Anbahnung von Planungskompetenzen, verbunden mit der Erwartung, dass sich die Studierenden erst einmal auf sich selbst und ihre ersten „Gehversuche“ konzentrieren. Dabei scheint die Qualität der geplanten Unterrichtsszenarien zugunsten von „Positiverlebnissen“ etwas in den Hintergrund zu geraten. Selbstverständlich arbeiten alle Befragten darauf hin, dass die Studierenden positive Erfahrungen in der Schule sammeln. Anders als eben beschrieben, knüpfen einige Kolleginnen und Kollegen diese positive Erfahrung eher an eine fachliche Sicherheit, die wenig dem Zufall überlässt. Hier deutet sich in den Interviewdaten ein Zusammenhang an, der tiefergehender Untersuchungen bedarf: Lehrende, die das Erlebnis „Lehrkraft-Sein“ in das Zentrum des FTP rücken, verlangen oft weniger umfängliche Planungsentwürfe als diejenigen, die eine ausführliche Planung des Unterrichts einfordern. Bezogen auf das Kriterium Tiefe fokussieren die Kolleginnen und Kollegen im Kern also auf unterschiedliche Zielstellungen der FTP.

„Also ich versuche auch immer den Druck so ein bisschen rauszunehmen. Sie sollen Unterricht planen, sie sollen ihn auch mal durchführen und sie sollen mal da schnuppern. Es gibt auch natürlich die Kandidaten und Kandidatinnen, die auch mal den die ganz viel Druck verspüren, weil das muss jetzt klappen, weil sonst können sie keine Lehrer werden. Das versuch ich immer ein bisschen (.) da versuch ich den Wind so ein bisschen aus den Segeln rauszunehmen, weil es ist ein Reinschnuppern.“ (Interview_6, 685–696)

„Ja ich denke, das sind wir natürlich, sehr ambitioniert. Und und da gibt es Ziele, die vielleicht ganz gut erreicht werden. Ich denke, so dadurch, dass wir sehr viel Wert legen auf diesen auf diesen auf diesen Unterrichtsentwurf und seinen Aufbau, ja und da das relativ konsequent auch durchgezogen wird von allen Kollegen, wissen die Schüler äh Studenten – Entschuldigung die Studenten – schon wie man eine Stunde aufbaut. Die Qualität der einzelnen Bausteine ist, glaube ich auch, dann das Problem“

In diesem Kontext ist auch zu beobachten, dass ein Zusammenhang zwischen dem den Studierenden zugesprochenen Grad an Autonomie und der Form der Unterrichtsplanung zu vermuten ist. Diejenigen, die das Moment des „Ausprobierens“ stärker in den Fokus stellen, tendieren eher zu reflexiver Planung, während Vertreterinnen und Vertreter der prospektiven Planung die Studierenden eher eng führen bzw. anleiten. Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass die Entscheidung für die Form des Planungsentwurfs oft in den Zusammenhang mit zeitlichen Aufwendungen gebracht wird. Zum Teil wird berichtet, dass die reflexive Planung wider die eigentlichen Überzeugungen der Lehrenden zum Einsatz kommt, weil schlicht keine Zeit ist, sich mit Langentwürfen auseinanderzusetzen.

Nachhaltigkeit

„Also unsere Stundenentwürfe sind Langentwürfe. Wir orientieren uns dabei vollständig an den Vorgaben des LISUM beziehungsweise der zweiten Phase. Also alles, was im Referendariat abgegeben wird als Unterrichtsentwurf.“ (Interview_1, 56–57)

Einige Fachdidaktiken berichten, dass sie bereits eng mit dem LISUM, Fachseminarleitenden und Lehrkräften in den Schulen kooperieren. Konsequenz dieser Kooperation ist eine Ausrichtung der inhaltlichen Anforderungen an die Vorgaben aus dem Referendariat. So werden beispielweise Planungsentwürfe für Unterricht von Beginn an konsequent an die Studierenden weitergegeben. Hierdurch könnten die in den FTP vermittelten Inhalte im Sinne eines Spiralcurriculums eine langfristige Wirkung entfalten, weil sie sowohl im Praxissemester als auch im Referendariat immer wieder aufgegriffen werden.

4 DISKUSSIONS- UND HANDLUNGSFELDER FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DES FTP

Wir wollen im Folgenden wesentliche Ergebnisse unserer Analysen kurz bilanzieren und daraus einige Handlungsfelder skizzieren:

Als ersten wichtigen Eindruck aus der Analyse können wir zunächst festhalten: Sowohl die Analyse der Studienordnungen als auch die Analyse der Interviews machen deutlich, dass dem FTP von den Fachdidaktiken eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Mit der Umsetzung des PoMoLB wurde das FTP curricular fest verankert. Das Spiralcurriculum der Schulpraktika (Tosch et al., 2013) hält am FTP als wesentlichem Baustein fest und bringt es darüber hinaus – anders als dies im PoMoLB geschieht – in einen systematischeren, inhaltlich konkreteren und v. a. curricularen Zusammenhang mit den anderen universitären schulpraktischen Ausbildungsanteilen. In allen geführten Interviews ist die Wertschätzung des FTP zu spüren. Niemand der Befragten zweifelt den Wert des FTP grundsätzlich an. Allein aus der zugemessenen Bedeutung des FTP – ob durch den Einzelnen oder qua Studienordnung – leitet sich jedoch nicht unmittelbar ab, wieweit das FTP die Erwartung einlöst, eine „studienleitende Funktion“ zu haben. Aus der Analyse ergeben sich zumindest erste Anhaltspunkte, wie sich die studienleitende Funktion in den Studienordnungen und im Verständnis der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zeigt.

Zweitens wird auf der Ebene der Studienordnungen deutlich, dass sowohl die formale Ausgestaltung des FTP (Kontaktzeit, Leistungspunkte, Prüfungsformen etc.) als auch die Beschreibung seiner Inhalte und Ziele zwischen den Fächern zwar durchaus Gemeinsamkeiten zeigt, aber auch beachtlich variiert. Selbst wenn man einräumt, dass die Gestaltung von Studienordnungen oft ihren eigenen Spielregeln folgt und von unterschiedlichen Faktoren abhängt, hat das Maß der Variabilität überrascht und war uns als Akteurinnen und Akteuren im FTP so nicht bewusst. Der von Studierenden nicht selten formulierte Eindruck, dass jedes Fach das FTP unterschiedlich gestaltet, lässt sich zumindest nicht entkräften (s. dazu auch das Statement von E. Dziadzka im Punkt 2.3). Diese Vielfalt kann nicht allein mit der Existenz von Fächerkulturen erklärt werden und muss mit Blick auf die unterstellte studienleitende Funktion kritisch gesehen werden. Es ist ein wichtiger Unterschied, ob das FTP mit 1, 2 oder 3 LP ausgewiesen ist oder ob die Leistung mit einer Klausur oder mit einem kompletten Unterrichtsentwurf mit Reflexionsteil bewertet wird. Ähnliches gilt für die Beschreibung der Textteile „Inhalte“ und „Ziele“ in den Modulbeschreibungen, v. a. für deren sprachliche Fassung sowie deren inhaltliche Fokussierung und Gewichtung. So werden auf der Ebene der Studienordnungen bereits unterschiedliche FTP-Praktiken vorstrukturiert. Selbst wenn man akzeptiert, dass eine noch so erschöpfende Darstellung des FTP in den Studienordnungen keine Garantie für eine wir-

kungsvolle Umsetzung ist, sollte aus unserer Sicht das FTP auf der Ebene der Studienordnungen eine stärkere Rahmung hinsichtlich grundlegender formaler und inhaltlicher Vorgaben erfahren. Dazu gehört auch eine bessere Abstimmung mit dem seit 2013 existierenden Spiralcurriculum (Tosch et al., 2013). Dafür sollten sich im Vorfeld insbesondere die Fachdidaktiken untereinander darüber verständigen, was das FTP leisten kann und soll und wie es zu organisieren ist. Die Interviews legen nahe, dass die Antworten hierauf noch recht unterschiedlich ausfallen würden. In unserer Arbeitsgruppe haben wir die Erfahrung gemacht, dass ein solcher Austausch ertragreich ist, weil dadurch auch existente FTP-Philosophien gerechtfertigt werden bzw. überdacht werden müssen.

Drittens haben wir in unseren Gesprächen mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in Erfahrung bringen können, welche relevanten Zielstellungen und Funktionen mit dem FTP verknüpft sind. Dabei werden drei Funktionen des FTP als besonders relevant thematisiert: die Verzahnung von Theorie und Praxis, die Entwicklung von Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit und die Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz. Nimmt man als Bezugspunkt das Verständnis der studienleitenden Funktion im PoMoLB, wonach Schulpraktika eine berufsfelderschließende, studienorganisierende und studienreflektierende Funktion erfüllen sollen (vgl. Kap 2.1), dann lässt sich sagen, dass die Befragten durchaus auf diese drei Funktionsaspekte Bezug nehmen. Die Relevanzzuschreibung erfolgt jedoch häufig ohne explizite Rückbindung an das PoMoLB. Es ist zu vermuten, dass die studienleitende Funktion des FTP in den Köpfen der Befragten nur ein mehr oder weniger vages Konstrukt ist. Damit bestätigt sich der in Kapitel 2.1 geäußerte Verdacht, dass die fehlende Konkretisierung der drei Funktionslinien berufsfelderschließend, studienorganisierend und studienreflektierend im PoMoLB ein Zerfasern der Idee der studienleitenden Funktion begünstigt.⁵ Im Folgenden werden deshalb die Ergebnisse der Interviewanalyse genutzt, um eine Schärfung der drei Funktionslinien aus Sicht der Fachdidaktiken vorzuschlagen.

Berufsfelderschließende Funktion

Die Verzahnung von Theorie und Praxis wird von den Lehrenden verstanden als eine Kernaufgabe des FTP. Der Gedanke der Verzahnung hat seinen Ursprung in einer Wahrnehmung von Theorie und Praxis als einem symbiotischen Bedingungsgefüge, in dem beide Momente einander bedingen. Wenn Lehrende es als ihre Aufgabe begreifen, diesen Gedanken an die Studierenden als eine Säule ihres späteren beruflichen Handelns weiterzugeben, dann referieren sie dabei auf

5 Auch wenn positiv festzuhalten ist, dass mit dem Spiralcurriculum eine erste Konkretisierung dieser Funktionslinien zu verzeichnen ist, scheint es zumindest so, dass diese Ideen bei den Fachdidaktiken nicht in der Breite wahrgenommen werden.

die berufsfelderschließende Funktion. Studierende sollen im Praktikum lernen, auf die theoretischen Inhalte ihres bisherigen Studiums zurückzugreifen, um das Berufsfeld Schule – hier im Besonderen den jeweiligen Fachunterricht – durchdringen zu können. Das Durchdringen von Fachunterricht zeigt sich auf der Ebene von Unterrichtsplanung. Der Schwerpunkt *Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz* ist daher durchaus auch der berufsfelderschließenden Funktion zuzuordnen. Denn im Verständnis der Lehrenden zeigen die Studierenden mit einem Planungsentwurf, welches wissenschaftstheoretische Verständnis von Fachunterricht sie haben. Gleichzeitig muss es ihnen gelingen, theoretische Modellierungen auf Lern- und Erwerbsprozesse zu beziehen, um für die Schülerinnen und Schüler wirksame Lehr-Lern-Szenarien zu schaffen. Deutlich wird von den Befragten ausgeführt, dass sie dabei nicht nur die Fachdidaktik als Wissenschaft im Blick haben, sondern ebenso die Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften.

Studienorganisierende Funktion

In den Interviews machen die Lehrenden deutlich, dass das FTP dazu dient, einen ersten Einblick in das Konstrukt Fachunterricht zu erhalten. Damit verbunden ist die Erwartung, dass die dort gesammelten Erfahrungen Impulse für das weitere Studium der Studierenden liefern. Es ist davon auszugehen, dass die Praxiserfahrungen bei den Studierenden individuelle Dispositionen erzeugen, welche die weitere Auseinandersetzung mit Studieninhalten leiten. Hierbei geht es nicht nur darum, individuelle fachliche Lücken aufzudecken, um diesen gezielt im weiteren Studienverlauf zu begegnen. Es geht vielmehr auch darum, den fachlichen Blick dahingehend zu schärfen, dass die Relevanz aller weiteren Studiererfahrungen mit Blick auf das zukünftige Berufsfeld abgeklopft wird. So wird durchaus auf die im PoMoLB intendierte Idee eines „Spielraum[s] für individuelle Vertiefungen und Spezialisierungen“ rekurriert (Universität Potsdam, 1992, S. 28).

Des Weiteren referieren die Befragten auf Aspekte der Nachhaltigkeit mit Blick auf die Entwicklung von Planungskompetenz. Dabei haben sie ganz konkret das weitere Studium, die 2. Phase und das spätere Berufsfeld im Blick. Bezugnehmend auf die erste Phase werden Gedanken zur Progression zwischen dem FTP und dem Praxissemester thematisiert. Auf die anderen Praktika wird kein Bezug genommen, was sicherlich damit zu erklären ist, dass die Fachdidaktiken nur im FTP und im Praxissemester eingebunden sind. Andererseits ließe sich hieraus auch eine gewisse Unkenntnis darüber vermuten, was die Inhalte und Ziele dieser Praktika betrifft. Im Fokus des Progressionsgedankens stehen Fragen zur Breite und Tiefe von Planungskompetenzen. Damit werden von den Befragten unter studienorganisierender Funktion zwei Phänomene gefasst: Den Studierenden ist bewusst zu machen, dass beruhend auf ihren individuellen Er-

fahrungen im FTP ihre Auseinandersetzung mit nachfolgenden Studieninhalten beeinflusst wird. Ferner haben die Lehrenden die Aufgabe, gezielt Entscheidungen zum Kompetenzaufbau über die Praktika hinweg zu treffen. So steht die Sicht der Lehrenden im Einklang mit der im PoMoLB verfassten Idee der Etablierung eines Verlaufsmodells der einzelnen Praktika, in dem Studieninhalte festgelegt werden und eine zeitliche Abfolge erfahren, wobei die Inhalte stets unmittelbar durch den Fokus auf die jeweiligen Praktika bestimmt werden und sich aus ihnen ergeben bzw. herleiten (Universität Potsdam, 1992, S. 21 f.)

Studienreflektierende Funktion

In den Interviews äußern sich die Lehrenden sehr klar bezüglich der Funktion des FTP als Ort, an dem die Studierenden die ersten Schritte gehen, ihre Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit zu entwickeln. Interessanterweise wird dabei das Überprüfen der Berufsentscheidung deutlich fokussiert. Das FTP wird durchaus als erste Zäsur für die Studierenden auf ihrem Weg zum Lehrer:innenberuf wahrgenommen. Damit wird die *studienreflektierende* Funktion hier eher als *studiumreflektierende* Funktion gedeutet. Andererseits kann argumentiert werden, dass dies von der im PoMoLB festgehaltenen Zielsetzung, dass den Studierenden ermöglicht wird, „zu einer *kritischen Einschätzung ihrer Lehrbefähigung* zu kommen [Herv. im Org.]“ (ebd., S. 28), durchaus eingeschlossen wird. Weitere Aspekte, die der studienreflektierenden Funktion zuzuordnen wären, werden von den Befragten nicht genannt, so dass eine weitere Konkretisierung offenbleiben muss.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die studienleitende Funktion von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern mit Blick auf das FTP auf der Oberfläche ausgefüllt wird. Die Analyseergebnisse zeigen, dass sich die vom PoMoLB ausgeführten drei Funktionslinien in den Aussagen wiederfinden. Da es Ziel der Analysen war, die individuellen Vorstellungen davon herauszuarbeiten, welche Relevanz das FTP im Lehramtsstudium für die Lehrenden hat, sind diese ohne Berücksichtigung der Häufigkeit ihrer Nennung oder Zuschreibung zu den Befragten in die Darstellung der Ergebnisse aufgenommen worden. Wenn hier also festgehalten wird, dass die im PoMoLB festgeschriebenen Funktionslinien von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern gesehen werden, dann gilt dieser Befund für die Breite der Interviewten, nicht jedoch für jede:n Einzelne:n.

5 FAZIT UND AUSBLICK

Das FTP als eines der Kernelemente der Potsdamer Lehrerbildung wurde in diesem Beitrag näher beleuchtet. Ziel war es, ein genaueres Verständnis der studienleitenden Funktion der FTP datengeleitet zu erarbeiten. Mit Blick auf die Analyse der Studienordnungen und der Interviews scheint das Konstrukt „studienleitende Funktion des FTP“ den Lehrenden mehr oder weniger bewusst zu sein. Seine Existenzweise ist dabei jedoch offensichtlich eher diffus und unterkomplex verankert. Ein klar strukturiertes und umfassendes Verständnis der studienleitenden Funktion konnte nicht wahrgenommen werden. Mit diesem Urteil sei ausdrücklich keine Wertung der daraus folgenden Praxis des FTP verbunden. Die Frage jedoch, inwieweit das FTP in der programmatisch gesetzten studienleitenden Funktion eines systematischeren Selbstverständnisses aller Fachdidaktiken und seiner Akteurinnen und Akteure (auch der Studierenden!) bedarf, sei zumindest aufgeworfen. Ohne einer die Fächerspezifik ausblendenden Vereinheitlichung das Wort zu reden, ist unsere Empfehlung, den Ansatz der Potsdamer Lehrerbildung unter dem Stichwort „PoMoLB 2.0“ fortzuschreiben. Der Beitrag der Fachdidaktiken könnte darin bestehen, Stellenwert und Funktionen von FTP und Praxissemester (neu) zu bestimmen und in einen engeren curricula-ren Zusammenhang zu denken. Dies könnte eine sinnvolle Untersetzung des „Spiralcurriculum SPS“ (Tosch et al., 2013) und/oder des „Leitbildes Lehre“ werden. Letzteres wird derzeit an der Universität Potsdam erstellt und blendet – zumindest nach dem aktuellen Diskussionsstand – die Lehramtsspezifika noch zu sehr aus.

Jenseits der Ergebnisse zur studienleitenden Funktion des FTP erlauben die Daten auch einen fächerübergreifenden Vergleich der konkreten Ausgestaltung der Planungsprozesse und -inhalte (Umfang, Inhalt und Funktion des Planungsentwurfs, Rolle von Reflexionsprozessen) sowie eine Darstellung der Bedingungsfaktoren des FTP (Auslagerung der FTP an externe Lehrbeauftragte, Lehrbelastung/-deputate, Rolle der Fachdidaktiken, Fach- und Bildungswissenschaften u. a.). Diese Aspekte konnten hier nicht berücksichtigt werden, sind es aber wert, zukünftig näher betrachtet zu werden. Dabei sollte der Fokus aller an den FTP Beteiligten Berücksichtigung finden. Der Exkurs der Studentin konnte bereits aufzeigen, welche Ressource diese Perspektive für die Auseinandersetzung hätte. Auch die Befragung der Lehrbeauftragten an den Schulen mit ihrem besonderen Blick ist wertvoll. So sollte deren Perspektive in die Auseinandersetzung einfließen, schließlich sind sie es auch, die die „ersten Schritte“ der Lehramtsstudierenden begleiten und damit „prägende“ Erfahrungen schaffen.

Literatur

- BAMALA-O (2017). Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam (BAMALA-O) vom 30. Januar 2013 i. d. F. vom 20. Dezember 2017.
- BAMALA-SPS (2013). Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 27. März 2013.
- Bernd, M. & Jakupec, V. (2013). Social Change and Further Development of the Teacher Education in the State of Brandenburg. *Problemy Profesjologii* (1), 167–180.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitäts offensive Lehrerbildung“*. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf [letzter Abruf: 12. 05. 2022].
- Borowski, A., Ehlert, A. & Prechtel, H. (Hrsg.) (2018). *PSI-Potsdam Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitäts offensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-414542>.
- Duden (2001). *Deutsches Universalwörterbuch* (4., neu bearb. und erw. Aufl.). Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Edelstein, W. & Herrmann, U. (1993). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (= Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft) (S. 199–217). Weinheim und Basel: Beltz.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (= Studentexte Bildungswissenschaft, Band 4337). Bad Heilbrunn: utb Verlag.
- Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews – Ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorf & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Hamburg: Rowohlt.
- Ludwig, J., Schubarth, W. & Wendland, M. (2013a). Zusammenfassung. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam – Eine kritische Analyse* (S. 4–12). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ludwig, J., Schubarth, W., Mühle, K. & Schönemann, L. (2013b). Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam – Eine kritische Analyse* (S. 13–45). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2000). Geleitwort. In S. Heil & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative Untersuchung* (S. 7–8). Weinheim: Beltz.

- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U. & Seidel, A. (2006). Ausbildungsprozess und Kompetenzen. Ergebnisse der Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie 2004/05. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 161–180). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung* (2. Aufl.). Potsdam.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.