

Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth und Christian Rohde

Exemplarische Inhaltsanalyse der Lehramtsstudiengänge

1 Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung der Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufe I und II wird als summative Evaluationsstudie angelegt. Aufgrund der Zielstellung und der komplexen Zusammensetzung des Lehramtsstudiengangs in unterschiedlichen Detailgraden auf verschiedenen Strukturebenen kommt im Rahmen der von Käpplinger (2009) vorgeschlagenen Verfahren zur Programmanalyse eine quantitative Inhaltsanalyse zum Einsatz. Unter Berücksichtigung der allgemeinen Zielstellung ist die quantitative der qualitativen Inhaltsanalyse vorzuziehen. Darüber hinaus sind zum einen die Datenmengen so umfangreich, dass die zu erwartende Aufwand-Nutzen-Relation bei einer qualitativ orientierten Programmanalyse in einem Missverhältnis stehen würde. Zum anderen handelt es sich bei den Untersuchungsgegenständen um pragmatische Sachtexte von verschiedenen Autoren auf verschiedenen Strukturebenen, die einen qualitativen Zugang ebenso erschweren wie die interpretatorischen Schlussfolgerungen. Letztlich eignen sich qualitative Analy-

sen stärker für Detailuntersuchungen zur Aufdeckung von Subtexten und Prozessstrukturen und weniger für eine überblickende und zusammenfassende Darstellung zur Bewertung eines Sachverhalts.

Ganz allgemein beschrieben, bezeichnet Evaluation die Bewertung eines Gegenstands hinsichtlich eines angestrebten Ziels anhand von ausgewählten Qualitätsmerkmalen (Döring 2009). Im vorliegenden Fall werden exemplarisch die Fächer Mathematik und Deutsch in der Lehramtsausbildung in Bachelor und Master (Gegenstand) in den Komponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaftlicher Teilstudiengang untersucht. Die Untersuchung erfolgt unter der Perspektive der professionsorientierten, theoriegeleiteten Ausbildung von Lehramtskandidaten (Ziel) anhand der Empfehlungen der KMK sowie der Vorgaben im Schulgesetz, des Lehrerbildungsgesetzes und der Fachrahmenlehrpläne des Landes Brandenburg (Qualitätsmerkmale).

1.1 Leitfragen

Für die quantitative Inhaltsanalyse sind folgende Fragen und Thesen zielführend:

- (1) In welchem quantitativen Verhältnis stehen die Bestandteile des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam im Allgemeinen und in den untersuchten Fächern? Wie haben sich diese Zusammensetzungen im Längsschnitt verändert und welchen Anteil hat die professionsorientierte Theorie an der Gesamtbildung? Existieren quantitative Unterschiede hinsichtlich der fachdidaktischen Ausbildung zwischen den Fächern und welche Veränderungen sind zwischen den Untersuchungszeitpunkten zu erkennen?**

These(n): Der Anteil der professionsorientierten Theorie ist der fachwissenschaftlichen Ausbildung gegenüber nicht gleichberechtigt. Die Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam ist hinsichtlich des professionsorientierten Qualifikationsprofils heterogen. Die Wahl des ersten und zweiten Studienfachs entscheidet über den Anteil der professionsorientierten Ausbildung und über die potenzielle berufliche Qualifikation.

- (2) Wie setzt sich das professionsorientierte Kompetenzspektrum für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung zusammen? Welche Kompetenzbereiche und Kompetenzkriterien lassen sich in der Studienordnung und dem entsprechenden Modulhandbuch für den erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang identifizieren und wie hat sich die Zusammensetzung sowohl quantitativ als auch inhaltlich zwischen den Untersuchungszeitpunkten verändert?**

These(n): Das auszubildende Kompetenzspektrum ist weder in der Studienordnung noch in den Modulhandbüchern eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt. Die Qualifikationsziele der Module zeichnen sich für kein konkretes Kompetenzspektrum verantwortlich und bieten lediglich diffuse Orientierungspunkte für die korrespondierenden Lehrveranstaltungs-konzeptionen.

- (3) Welche Kompetenzbereiche und Kompetenzkriterien werden potenziell auf Ebene der Lehrveranstaltungen im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang ausgebildet? Welches Qualifizierungsprofil ergibt sich daraus für die untersuchten Lehramtsstudiengänge und welche Veränderungen lassen sich im Längsschnitt erkennen?**

These(n): Das empfohlene Lehrerkompetenzspektrum wird durch die Inhalte des Lehrveranstaltungsangebots nicht ent-

sprechend ausgebildet. Schule und Unterricht werden metawissenschaftlich kontextualisiert und sozialwissenschaftliche Kompetenzkriterien und Kompetenzbereiche dominieren gegenüber der allgemeinen methodisch-didaktischen Qualifikation.

- (4) Inwiefern und in welchem Maße werden professionsorientierte, fachdidaktische Inhalte außerhalb der Fachdidaktik in die jeweilige Fachwissenschaft für Mathematik und Deutsch integriert? Welche Entwicklungstendenzen lassen sich ggf. zwischen den Untersuchungszeitpunkten feststellen?**

These(n): Professionsorientierte und fachdidaktische Inhalte finden in der fachwissenschaftlichen Ausbildung keine Berücksichtigung.

- (5) Welches fachdidaktische Kompetenzprofil wird laut Studienordnung und Modulhandbuch für die Lehramtsausbildung in den Fächern Mathematik und Deutsch für die Studiengänge Lehramt an Gymnasien und die Sekundarstufe I verfolgt? Welche Unterschiede lassen sich zwischen den Fächern und den Untersuchungszeitpunkten ausmachen?**

These(n): Das auszubildende fachdidaktische Kompetenzspektrum ist weder in der Studienordnung noch in den Modulhandbüchern eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt. Die Qualifikationsziele der Module zeichnen sich für kein konkretes Kompetenzspektrum verantwortlich und bieten keine Orientierungspunkte für die zugehörigen Lehrveranstaltungskonzeptionen.

- (6) Welches fachdidaktische Kompetenzprofil wird durch die angebotenen Lehrveranstaltungen in den Fachdidaktiken für Mathematik und Deutsch potenziell er-**

langt? Welche Veränderungen lassen sich im Längsschnitt erkennen?

These(n): Das empfohlene fachdidaktische Lehrerkompetenzspektrum wird durch die Inhalte des Lehrveranstaltungsangebots nicht vermittelt. Metawissenschaftliche Kompetenzkriterien und Kompetenzbereiche werden überbetont, während schul- und unterrichtspraktische Kompetenzen vernachlässigt werden.

1.2 Vorgehensweise

Die Inhaltsanalyse setzt sich aus vier Einzelteilen zusammen. Zunächst erfolgt eine allgemeine Strukturanalyse der Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam. Auf Grundlage der Lehramtsstudienordnungen für den Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang sowie der Fachstudienordnungen für Mathematik und Deutsch wird die Zusammensetzung des Lehramtsstudiums differenziert abgebildet und Entwicklungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten 2005 und 2011 herausgearbeitet. Dazu werden die Umfänge der Fachwissenschaft, der professionsorientierten Theorie, der Praktika und der Erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im gesamten Bachelor- und Masterstudium⁵ ermittelt und anhand der zugeordneten Leistungspunkte (LP) gegenübergestellt. Aus inhaltslogischen Gründen kommt bei der Darstellung der einzelnen Studiengänge im Lehramt an der Universität Potsdam für die Jahre 2005 und 2011 folgendes Differenzierungsmodell zur Anwendung:

5 Laut der Allgemeinen Bachelor- und Masterstudienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam (BaMaLa-O) stellt der Bachelor keinen berufsqualifizierenden Abschluss für das Tätigkeitsfeld des Lehrers dar (Universität Potsdam, 2010). Insofern werden die Lehramtsstudiengänge Bachelor und Master in der Untersuchung nicht voneinander getrennt.

(1) Fachwissenschaft

Unter der Kategorie Fachwissenschaft wurden alle zu erbringenden Leistungspunkte in den jeweiligen Modulen der beteiligten Professuren der Fachwissenschaft zusammengefasst. Die Leistungspunkte der Module der Fachdidaktik sowie auch des berufsfeldbezogenen Moduls blieben unberücksichtigt.

(2) Fachdidaktik

Der Fachdidaktik wurden alle jene Leistungspunkte zugeordnet, welche laut Studienordnung der theoriegeleiteten, methodisch-didaktischen Qualifizierung der Lehramtsstudierenden in Hinblick auf den Schuldienst dienen. Die Leistungspunkte aus dem berufsfeldbezogenen Modul wurden nur dann zur Fachdidaktik hinzugerechnet, wenn zum Untersuchungszeitpunkt alle angebotenen Lehrveranstaltungen in diesem Modul auf die Schule, den Schulunterricht oder die Lehrertätigkeit ausgerichtet waren.

(3) Erziehungswissenschaftliche Ausbildung

In den Bereich der Erziehungswissenschaftlichen Ausbildung fielen alle Leistungspunkte, die in den Veranstaltungen des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs für Lehramtsstudenten in Seminaren, Projekten, Vorlesungen und Kolloquien in den Bereichen Sozialwissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Didaktik erbracht werden müssen.

(4) Praktika

In der Kategorie Praktika wurden alle Leistungspunkte zusammengefasst, die Lehramtsstudierende in Bachelor und Master in Formen von Schulbesuchen und Unterrichtsversuchen absolvieren müssen. Obwohl ein offensichtlicher Bezug zur Schule besteht, wurde an dieser Stelle deutlich zwischen Fachdidaktik und Praktikum unterschieden, da es sich im Gegensatz zur Fachdidaktik um einen Erprobungs- und Erfahrungsraum handelt, in dem angeeignetes Wissen und erworbene Kompetenzen angewendet und reflektiert werden.

(5) Berufsfeldbezogenes Modul

Eine Zuordnung der Leistungspunkte der berufsfeldbezogenen Module zur Fachwissenschaft oder Fachdidaktik war nicht ohne Weiteres möglich. Das berufsfeldbezogene Modul ist nicht zwangsläufig auf das Berufsfeld des Lehrers ausgerichtet, sondern vielmehr auf verschiedene praxisrelevante Berufsfelder innerhalb der Fachwissenschaft. Sofern eine eindeutige Zuordnung zu den bereits genannten Kategorien auf Grundlage der Beschreibungen in den Modulhandbüchern und auf Lehrveranstaltungsebene zum Untersuchungszeitpunkt nicht möglich war, wurden die zu erbringenden Leistungspunkte separat ausgewiesen.

(6) Professionsorientierte Theorie

Bei Professionsorientierter Theorie handelt es sich um eine übergeordnete Kategorie. Unter ihr wurden alle Leistungspunkte der Kategorien *Fachdidaktik* und *Erziehungswissenschaftliche Ausbildung* zusammengefasst.

Im zweiten Teil werden der Erziehungswissenschaftliche Teilstudiengang sowie die Fachdidaktiken für Mathematik und Deutsch hinsichtlich der professionsorientierten Kompetenzprofilierung auf allen universitären Strukturebenen untersucht. Dieser Untersuchungsteil orientiert sich an der potenziellen Produktqualität, d.h. an der objektiv zu erwartenden, beruflichen Qualifikation (Käpplinger 2009). Für diesen Untersuchungsteil wird zunächst jeweils ein umfassender, strukturierter und repräsentativer Kompetenzpool innerhalb der Forschergruppe diskutiert, bevor er als Untersuchungsinstrument bereitgestellt wird. Die erarbeitete Struktur wird im Anschluss in einen Kodierbaum zur computergestützten Inhaltsanalyse überführt (Kuckartz 1999). Mittels der Textanalysesoftware Maxqda 10 werden nachfolgend die untersuchungsrelevanten Daten kodiert, in dem sie den erarbeiteten Kategorien (Codes) zugeordnet werden (Bortz & Döring 2006). Die daraus gewonnenen Häufigkeits- und Verteilungsdaten werden im Anschluss in inferenzstatistischen

Verfahren verarbeitet zur Thesenprüfung herangezogen (Bortz & Döring 2006). Aufgrund der Baumstruktur und des Deduktionsproblems der Analysekriterien lassen sich zwei Lesarten unterscheiden:

(1) Direkte Markierungen: Unter dieser Perspektive werden die Markierungen der globalen Kompetenzbereiche nicht mit berücksichtigt, da auf Grundlage der Kommentare nicht implizit angenommen werden kann, dass die untergeordneten Kompetenzkriterien vollständig integriert sind.

(2) Integration der indirekten und direkten Markierungen: Die Kombination folgt der Annahme, dass durch die undifferenzierte Nennung eines Kompetenzbereichs indirekt auch die untergeordneten Kompetenzkriterien gemeint sind.

Diese Differenzierung zwischen direkten und indirekten Markierungen wird vorgenommen, um das Verhältnis von konkreten und globalen Kompetenzformulierungen abzubilden. Darüber hinaus wird so dem Vorbehalt entgegengewirkt, dass unter Berücksichtigung der allgemeinen Formulierungen in Bezug auf die übergeordneten Kompetenzbereiche implizit alle untergeordneten Kompetenzkriterien abgedeckt würden und deshalb die ausschließliche Berücksichtigung der direkten Markierungen unzulässig sei. Aufgrund der differenzierteren Ergebnisse wird anhand der direkten Markierungen argumentiert, während die Ergebnisse der integrativen Lesart lediglich zur Kontrastierung genutzt werden.

1.2.1 Entwicklung der Analysekriterien

Der Auswahl, Erarbeitung und Strukturierung valider Analysekriterien wurde von Beginn an hohe Bedeutung beigemessen. Neben dem Anspruch auf Vollständigkeit werden ebenso hohe Ansprüche an den Detailgrad, Struktur und die Differenzierung gestellt. Diesen allgemeinen Anforderungen galt es bei der Entwicklung der Analyseverfahren zu berücksichtigen.

Aus den empfohlenen bildungswissenschaftlichen Zielkompetenzen der KMK wurden im ersten Schritt deduktiv die einzelnen, allgemeinen Teilprofile der Lehrerqualifikation definiert und mittels Charakteristika voneinander abgegrenzt, bevor diesen Teilprofilen in einem zweiten Schritt die empfohlenen Kompetenzbereiche zugeordnet wurden. Diese Kompetenzbereiche wurden nachfolgend durch konkrete Kompetenzkriterien aus den KMK-Zielkompetenzen für die Bildungswissenschaft spezifiziert. Dabei fanden ausschließlich jene Kriterien Berücksichtigung, die für die untersuchten Lehramtsstudiengänge ihre Gültigkeit besitzen. Im Anschluss wurden die für die Lehramtsausbildung relevanten Kriterien aus dem Schulgesetz und dem Lehrerbildungsgesetz des Landes Brandenburg herausgearbeitet und hinzugefügt. Während dieses Arbeitsprozesses wurden die bereits formulierten Kompetenzbereiche und die übergeordneten Lehrerteilprofile einer kontinuierlichen Prüfung unterzogen, um diese Strukturen ggf. zu erweitern. Die Rahmenlehrpläne der Fächer zeichnen sich für die verbindlichen Unterrichtsinhalte verantwortlich, deshalb wurden im letzten Erarbeitungsschritt die fachübergreifenden, bildungswissenschaftlichen Kriterien aus den Rahmenlehrplänen des Landes Brandenburg interpoliert und im bestehenden Kriterienkatalog ergänzt.

Dieser Kriterienkatalog wurde im letzten Schritt wiederholt einer Revision unterzogen, verdichtet, von redundanten Elementen befreit und ggf. induktiv um Kompetenzbereiche erweitert. Dabei waren zwei Aspekte zielführend:

- (1) Ökonomie: Eine Reduzierung der Gesamtheit der herausgearbeiteten Kriterien zu einem klar strukturierten, kompakten und trennscharfen Kompetenzpool, der aus pragmatischen und zeitökonomischen Gründen auf wenige, eindeutige und untersuchungsrelevante Kriterien reduziert und empirisch erfassbar ist (Döring 2009).

Exemplarische Inhaltsanalyse der Lehramtsstudiengänge

Tabelle 3: Zusammensetzung des Basispool, Teilprofile und Kompetenzbereiche.

Teilprofile	Kompetenzbereiche
Teilprofil A: Fachleute für Lehren und Lernen	<ul style="list-style-type: none">• Methodisch-didaktische Ansätze zur Vermittlung von Wissen und Können• Planung und Durchführung von Unterricht• Lern- und Leistungsmotivation• Schülerbefähigung zur Selbsttätigkeit• Medienkompetenz
Teilprofil B: Sozialisation und Er- ziehung in Schule und Unterricht	<ul style="list-style-type: none">• soziale und kulturelle Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen• Interventionen in Entwicklungsprozesse• Unterstützen, Helfen, Beraten• Kommunikation und Konfliktlösung
Teilprofil C: Normen & Werte, Be- urteilung von Lern- prozessen	<ul style="list-style-type: none">• gesellschaftliche Normen und Werte: Handeln und Urteilen• Lernvoraussetzungen diagnostizieren• Leistungserfassung und Leistungsbewertung
Teilprofil D: Selbständige Weiter- entwicklung berufli- cher Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Rechte und Pflichten: Verantwortung im Beruf• Reflektion und Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit
Teilprofil E: Beteiligung an Schul- entwicklung	<ul style="list-style-type: none">• Planung und Entwicklung von Schule• Planung und Umsetzung von Schulprojekten

(2) In Folge dessen darf jedoch die Qualität der Kriterien durch Zusammenfassung, Auslassungen etc. nicht gefährdet werden. Diese vertikale Baumstruktur aus Teilprofil, Kompetenzbereich und entsprechenden Kompetenzkriterien ermöglicht eine Rückführung auf die nächsthöhere Ebene. Dies erschien aus untersuchungs-pragmatischen Gründen sinnvoll, da nach einer ersten, groben Sichtung der Untersuchungsgegenstände auf den ver-

schiedenen Strukturebenen deutliche Unterschiede hinsichtlich des Differenzierungs- und Detailgrades zu erwarten waren.

Die Teilprofile und entsprechenden Kompetenzbereiche des Basispools sind der Tabelle 3 zu entnehmen. Die vollständige Aufschlüsselung bis auf Ebene der Kompetenzkriterien befindet sich im Anhang (siehe *Anlage 3*).

Dieser skizzierte Erarbeitungsprozess kam in gleicher Weise auch für die Entwicklung der Analyse Kriterien für die Untersuchung der jeweiligen Fachdidaktik zur Anwendung (*Fachpool*). Aus inhaltslogischen Gründen wurden die bereits erarbeiteten, didaktischen Kompetenzkriterien und -bereiche aus dem bildungswissenschaftlichen Basispool (*Teilprofil A*) herangezogen und entsprechend fachspezifisch erweitert. Da in den Rahmenlehrplänen des Landes Brandenburg sowie auch in der organisatorischen Einbindung der Fachdidaktiken in den Studienordnungen keine fachdidaktischen Unterscheidungen zwischen den Sekundarstufen I und II vorgenommen werden, konnte auf eine weitere Unterteilung der Analyse Kriterien verzichtet werden. Aus diesen Kompetenzkriterien konnten induktiv fünf Kompetenzbereiche erarbeitet werden, die für die fachdidaktische Qualifikation und Ausbildungsstruktur maßgeblich sind:

- (1) Fachdidaktische und fachbezogene, lernpsychologische Forschung
- (2) Planung und Gestaltung von Unterricht: Organisation, Methodik, Arbeits-, Lehr- und Lernformen
- (3) Leistungsdiagnostik: Erfassen, Beurteilen, Handeln, Integrieren
- (4) Bildungstheorie, Rahmenlehrplan, Lehr- und Lernmaterialien
- (5) Förderkonzepte, Umgang mit Heterogenität, Integration

Eine solche übergeordnete Zuweisung ist insofern von Bedeutung, als für die Analyse auf den unterschiedlichen Strukturebenen ein variierender Detailgrad zu erwarten ist.

Durch diesen schrittweisen Entwicklungsprozess entstanden systematisch strukturierte und valide Kriterienpools, die als Folie für die Abbildung des Qualifikationsspektrums der universitären Lehramtsausbildung genutzt werden konnten (siehe Abbildung 3):

- (1) *Basispool*: Ein allgemeiner, für alle Fächer und Studiengänge innerhalb der universitären Lehramtsausbildung gültiger Kriterienkatalog, der für sich genommen für die Analyse des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs genutzt wird (bspw. *Kenntnis der Anzeichen von Misshandlungen oder Vernachlässigungen*).
- (2) *Fachpool*: Er umfasst alle fachspezifischen Kompetenzkriterien, die für alle Lehramtsstudiengänge in diesem Fach gültig sind (bspw. *Methoden der Textanalyse*).

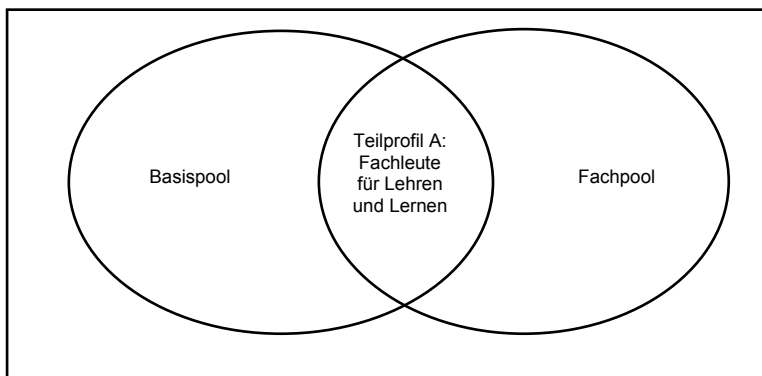


Abbildung 3: Zusammensetzung der Analysekriterien

1.2.2 Kodierung des Textmaterials

Im Rahmen der Inhaltsanalyse bezeichnet der Arbeitsschritt der Kodierung die Zuordnung der Textteile zu den relevanten Kategorien (Bortz & Döring 2006). Dieser Kodiervorgang wurde unabhängig und von verschiedenen Forschern wiederholt vorgenommen.

Durch die Überführung der Rohdaten in das Kategoriensystem wurden die Daten systematisch aufbereitet und konnten für Häufigkeits- bzw. Frequenzanalysen zur Verfügung gestellt werden (Bortz & Döring 2006/Häder 2006). Bei der Frequenzanalyse wird die Häufigkeit des Auftretens eines Kompetenzkriteriums oder auch Kompetenzbereichs erfasst, wobei in der Untersuchung der Lehrangebote auch die Null-Markierung erfasst werden muss, da der Nichtbelegung einer Kategorie in diesem Untersuchungskontext ein besonderer Stellenwert zukommt (Häder 2006). In Abbildung 4 ist exemplarisch ein Ausschnitt des vertikal -strukturierten Kategoriensystems der Textanalysesoftware *Maxqda 10* abgebildet.

Teilprofil A: Fachleute für Lehren und Lernen

[...]

A-KB-III: Lern- und Leistungsmotivation

A-KB-III-1: Theorien der Lern- und Leistungsmotivation

A-KB-III-2: Lern- und Leistungsmotivation in Gruppen

A-KB-III-3: Umgang mit Leistungsdruck

[...]

A-KB-IV: Schülerbefähigung zur Selbständigkeit und Selbstgesteuerten Lernen

A-KB-IV-1: Kenntnisse von Verstehensprozessen

A-KB-IV-2: Vermittlung von Selbstmotivationsstrategien

A-KB-IV-3: Zielgerichtete Anwendung von Arbeitstechniken

[...]

A-KB-V: Medienkompetenz:

A-KB-V-1: Gestaltung von Medienbeiträgen

A-KB-V-2: Arbeitsweltliche Einsatzmöglichkeiten

A-KB-V-3: Entwicklung und Stellung der Medien in der Gesellschaft

[...]

Abbildung 4: Ausschnitt des Kategoriensystems in Maxqda 10

Exemplarische Inhaltsanalyse der Lehramtsstudiengänge

Tabelle 4: Übersicht der zu Grunde gelegten Daten der quantitativen Inhaltsanalyse, differenziert nach Strukturebene und Untersuchungszeitpunkt, jeweils aktuell gültige Fassung

Strukturebene	Wintersemester 2005/2006	Wintersemester 2010/2011
Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> • Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Teilstudiengang Erziehungswissenschaften im Rahmen des Studiums des Lehramts • Fachspezifische Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Lehramt Mathematik und Deutsch 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Teilstudiengang Erziehungswissenschaften im Rahmen des Studiums des Lehramts • Fachspezifische Ordnung für das Bachelor und Masterstudium im Lehramt Mathematik und Deutsch
Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> • Modulhandbuch Lehramt Mathematik • Modulhandbuch Lehramt Deutsch • Modulhandbuch des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs 	<ul style="list-style-type: none"> • Modulhandbuch Lehramt Mathematik • Modulhandbuch Lehramt Deutsch • Modulhandbuch des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs
Mikroebene	<ul style="list-style-type: none"> • Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse für die Fächer Mathematik, Deutsch sowie für den Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse für die Fächer Mathematik, Deutsch sowie für den Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang

1.3 Datengrundlage

Die Datengrundlage für die quantitative Inhaltsanalyse basiert auf den amtlichen Dokumenten zu den Lehramtsstudiengängen der Universität Potsdam. Diese Dokumente sind auf verschiedenen Strukturebenen verankert, die im Detail in Tabelle 4 dargestellt sind.

Konkret wurden mit Hilfe des zuvor entwickelten Kompetenzkatalogs die Bachelor- und Masterstudienordnungen für Lehramt an Gymnasien (LG) und das Lehramts SIP ohne Schwerpunkt Primarstufe (LSIP) untersucht. Darüber hinaus wurden die Fachstudienordnungen für die Studiengänge für die Fächer Mathematik, Deutsch und dem Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang analysiert. Für alle Untersuchungsteile sind ab WiSe 2011/12 neue Studienordnungen und Modulhandbücher in Kraft getreten, so dass eine längsschnittliche Analyse auf allen Strukturebenen ermöglicht wurde. Die Analyse der Lehrveranstaltungen wurde auf Basis der Lehrveranstaltungscommentare der Vorlesungsverzeichnisse der Wintersemester 2005/2006 sowie 2011/2012 für den Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang und die Fachdidaktiken vorgenommen.

2 Ergebnisse

Entsprechend der Zielstellung konnte anhand der beiden Untersuchungszeitpunkte ein Quasi-Längsschnitt gebildet werden. Die Argumentation erfolgt primär auf Grundlage der gültigen, aktuellen Ba-/Ma-Ordnungen, den Modulhandbüchern sowie dem Lehrveranstaltungsangebot im Wintersemester 2005/2006 und im Wintersemester 2011/2012. Auf die Ergebnisse der inaktuellen Daten wird nur dann Bezug genommen, wenn markante Differenzen zwischen den Untersuchungszeitpunkten auftreten.

2.1 Zusammensetzung des Lehramtsstudiums

Für die detaillierte Untersuchung der Inhalte und vermittelten Kompetenzen in den jeweiligen Fachwissenschaften und im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang, war es notwendig, die

Zusammensetzung der Lehramtsstudiengänge auf normativer Ebene zu untersuchen und Unterschiede herauszuarbeiten.

Zusammenfassend lassen sich folgende zentrale Erkenntnisse aus der quantitativen Analyse der Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge unter Perspektive der Fächer Mathematik und Deutsch festhalten:

- (1) Im Vergleich zu den Studienordnungen von WiSe 2005/06 sind in den neuen Fachstudienordnungen für Mathematik und Deutsch vom WiSe 2011/12 die Fachdidaktiken gestärkt, wobei innerhalb der Mathematik vermutlich eine Homogenisierung der einzelnen Lehramtsstudiengänge hinsichtlich des fachdidaktischen Umfangs zielführend war, während im Fach Deutsch sowohl strukturelle als auch quantitative Veränderungen zugunsten einer verbesserten Lehrerbildung in der Fachwissenschaft vorgenommen wurden. Insgesamt erscheinen die Bemühungen in Hinblick auf eine Stärkung und Verbesserung der Lehrerbildung in der Germanistik deutlich tiefgreifender und umfassender.
- (2) Auch wenn die fachdidaktischen und berufsorientierten Anteile der Lehramtsausbildung in den Fachwissenschaften in den neuen Studienordnungen teilweise deutlich zugenommen haben, so können sie auch in den neuen Studienordnungen im Verhältnis zur fachwissenschaftlichen Ausbildung nicht annähernd als gleichberechtigt gelten. Das Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen und professionsorientierten Anteil liegt im günstigsten Fall bei drei zu eins. In der Lehramtsausbildung Mathematik zeigt sich mit einem Verhältnis von etwa sechs zu eins sogar ein noch deutlicheres Missverhältnis.
- (3) Im Vergleich der Studiengänge zeigt sich die fachdidaktische Lehramtsausbildung in der Mathematik mit der neuen Studienordnung vom WiSe 2011/12 deutlich ausgewogener. In Bezug auf die Studiengerechtigkeit vor der Folie der

beruflichen Qualifikation sind die Entwicklungen in der Germanistik negativ zu bewerten. In dieser Hinsicht ist ein angehender Gymnasiallehrer mit Deutsch als zweites Fach demjenigen mit Deutsch als erstem Fach deutlich benachteiligt, da dieser zehn Leistungspunkte weniger erbringen muss. Dies ist zuletzt deshalb nicht nachzuvollziehen, als sich das spätere Tätigkeitsprofil in keiner Weise unterscheidet.

Daran anknüpfend erfolgte die Detailuntersuchung der exemplarischen Fächer in der Lehramtsausbildung. So konnte die Lehramtsausbildung in den Fachwissenschaften aufgeschlüsselt und anschließend in unterschiedlichen Fachkombinationsvarianten rekonstruiert und abgebildet werden (siehe Tabelle 5 und Tabelle 6). Dabei kommt das eingangs erläuterte Differenzierungsmodell zur Anwendung:

- (1) Wie auf Grundlage der Ergebnisse aus der Detailuntersuchung zu erwarten war, ist im Vergleich der beiden Studienordnungen (WiSe 2005/06 und WiSe 2011/12) über alle Studiengänge und Fachkombinationsvarianten hinweg ein höherer Anteil professionsorientierter Theorie festzustellen, während die Anteile der fachwissenschaftlichen Ausbildung und des überwiegend diffusen berufsfeldbezogenen Moduls rückläufig sind.
- (2) Zwischen den Kombinationsvarianten für das Lehramt an Gymnasien auf Basis der Fachstudienordnungen vom WiSe 2011/12 sind deutlichere Unterschiede festzustellen als zwischen den Varianten für das Lehramt LSIP. Ein Lehramtsstudent für die Fächer Deutsch und Mathematik der Variante I für das Lehramt an Gymnasien erhält die Möglichkeit, sich im Rahmen von 42 Leistungspunkten fachdidaktisch zu qualifizieren, während jener Student der Variante II mit 34 LP gut ein Fünftel weniger Leistungspunkte in den Modulen der Fachdidaktik erbringen muss. Zugespitzt

formuliert bedeutet dies, dass, obwohl beide Absolventen das gleiche Tätigkeitsprofil haben, sie - formal gesehen - unterschiedlich qualifiziert sind. Letztlich sind auch die fachdidaktischen Anteile der Fächer zu erwähnen, da sie sich im Bereich von bis zu 20 Leistungspunkten sehr deutlich unterscheiden. Jedoch ist anzunehmen, dass didaktisch-methodische Ansätze, Leistungsbewertung etc. aus dem einen Fach zu einem großen Teil auch auf das andere Fach übertragbar sind.

- (3) Die deutlichsten Unterschiede sind jedoch zwischen den Studiengängen Lehramt Gymnasium und Lehramt SIP in allen Kombinationsvarianten auszumachen. Während der Anteil der professionsorientierten Theorie für das Lehramt an Gymnasien je nach Kombinationsvariante bei 26,6 % bzw. 29,6 % liegt, sind die Anteile in den Kombinationsvarianten des Studiengangs LSIP mit 38,2 % und 37,8 % ungleich höher (siehe Tabelle 8), was fast ausschließlich auf die zusätzliche erziehungswissenschaftliche Ausbildung im primarstufenspezifischen Bereich zurückzuführen ist.
- (4) Auch wenn im Detail nicht darauf eingegangen wird, seien an dieser Stelle zur Unterstreichung der Heterogenität in der fachdidaktischen Lehrerbildung die häufigsten Kombinationsfächer für Mathematik und Deutsch (gemäß Studierendenstatistik 2011/2012) kurz skizziert. Ein Studienanfänger für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Geschichte bekommt je nach Kombinationsvariante die Möglichkeit sich im Rahmen von 41 bzw. 37 Leistungspunkten in professionsorientierter Theorie zu qualifizieren, der Studienanfänger im gleichen Studiengang mit der Fächerkombination Mathematik und Physik hingegen nur im Umfang von 23 bzw. 21 Leistungspunkten (Universität Potsdam, 2011a; 2011b).

Tabelle 5: Exemplarische Studienzusammensetzung der Lehramtsausbildung für das Gymnasium in den Fächer Deutsch und Mathematik, differenziert nach Fachstudienordnung und Ausbildungsbestandteilen (300 LP).

Fach	Fachstudienordnung 1				Fachstudienordnung 2				
	Fachwissen	Professions-orientierte Theorie	Praktika	BF-Modul	Fachwissen	Professions-orientierte Theorie	Praktika	BF-Modul	
	FD	EWI			Anteil gesamt N=274*				
Variante 1 – Fachstudienordnungen WiSe 2005/06									
Deutsch	85	15	39	33	15	59,5 %	23,0 %	12,0 %	5,5 %
Mathe	78	9							
Variante 2 – Fachstudienordnungen WiSe 2005/06									
Mathe	95	11	39	33	11	62,0 %	21,9 %	12,0 %	4,0 %
Deutsch	75	10							
Variante 1 – Fachstudienordnungen WiSe 2011/12									
Deutsch	77	31	39	35	5	55,8 %	29,6 %	12,8 %	1,8 %
Mathe	76	11							
Variante 2 – Fachstudienordnungen WiSe 2011/12									
Mathe	93	13	39	35	5	58,8 %	26,6 %	12,8 %	1,8 %
Deutsch	68	21							

Anmerkung: * Da die schriftlichen Abschlussarbeiten in Bachelor und Master sowohl zu fachwissenschaftlichen als auch praxisorientierten Themen verfasst werden können, werden die dafür veranlagten 26 LP nicht berücksichtigt.

Exemplarische Inhaltsanalyse der Lehramtsstudiengänge

Tabelle 6: Exemplarische Studienzusammensetzung der Lehramtsausbildung LSIP in den Fächern Deutsch und Mathematik, differenziert nach Fachstudienordnung und Ausbildungsbestandteilen (270 LP).

Fach	Fachstudienordnung 1				Fachstudienordnung 2					
	Fachwissen	Professionsorientierte Theorie		Praktika	BF-Modul	Fachwissen	Professionsorientierte Theorie		Praktika	BF-Modul
		FD	EWI			Anteil gesamt N=274*				
Variante 1 – Fachstudienordnungen WiSe 2005/06										
Deutsch	64	10	64	33	10	50,0 %	32,5 %	13,3 %	4,0 %	
Mathe	61	7								
Variante 2 – Fachstudienordnungen WiSe 2005/06										
Mathe	62	13	64	33	11	47,4 %	34,9 %	13,3 %	4,4 %	
Deutsch	56	10								
Variante 1 – Fachstudienordnungen WiSe 2011/12										
Deutsch	59	18	64	35	5	46,2 %	37,8 %	14,1 %	2,0 %	
Mathe	56	12								
Variante 2 – Fachstudienordnungen WiSe 2011/12										
Mathe	63	12	64	35	5	45,7 %	38,2 %	14,1 %	2,0 %	
Deutsch	51	19								

Anmerkung: * Da die schriftlichen Abschlussarbeiten in Bachelor und Master sowohl zu fachwissenschaftlichen als auch praxisorientierten Themen verfasst werden können, werden die dafür veranlagten 21 LP nicht berücksichtigt.

2.2 Kompetenzprofilierung im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang

Wie im vorangegangenen Analyseschritt gezeigt werden konnte, nimmt der Erziehungswissenschaftliche Teilstudiengang eine zentrale Rolle in der professionsorientierten Theorie ein. Für die Lehramtsstudiengänge mit und ohne Schwerpunkt Primarstufe ist die Rolle aufgrund des größeren absoluten und relativen Umfangs als noch bedeutsamer zu bezeichnen. Anhand des aktuellen Lehrange-

bots für den Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang im Wintersemester 2011/2012 konnte mittels quantitativer Inhaltsanalyse auf Grundlage des erarbeiteten *Basispools* (siehe *Anhang 1*: Teilprofile, Kompetenzbereiche und -kriterien) das potenziell ausgebildete Kompetenzspektrum skizziert werden. An dieser Stelle soll deutlich hervorgehoben werden, dass alle angebotenen Lehrveranstaltungen der Analyse zu Grunde gelegt werden, in denen die Lehramtsstudenten ihre 45 respektive 40 Leistungspunkte erbringen müssen. Bezogen auf die Anzahl der zu besuchenden Lehrveranstaltungen bedeutet dies etwa zwölf der 73 angebotenen Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2011/2012, verteilt auf sechs Module in Bachelor und Master (siehe Tabelle 7). Für die Untersuchung auf der Lehrveranstaltungsebene ist deshalb davon auszugehen, dass ein quantitativ derart dimensioniertes Lehrveranstaltungsangebot für ein Semester alle Kompetenzkriterien des gesamten, empfohlenen erziehungswissenschaftlichen Lehrerkompetenzprofils umfassen sollte.

Bereits bei der Übersichtsdarstellung in Tabelle 7 fällt auf, dass die Module vier und fünf mit jeweils 21 Lehrveranstaltungen für die Lehramtsausbildung im Verhältnis zu den Leistungspunkten deutlich überdimensioniert erscheinen. Hier macht sich vor allem der Einfluss der Angebote für den nicht Lehramt bezogenen Studiengang „Erziehungswissenschaft“ deutlich, wodurch eine größere Vielfalt, eventuell zu Lasten der Zielfokussierung und im Weiteren der Professionsorientierung (vgl. auch *Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen*), angeboten werden kann.

Ein Vergleich mit den entsprechenden Daten aus dem Wintersemester 2005/2006 kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, da die modulare Studienstruktur reformiert wurde.

Exemplarische Inhaltsanalyse der Lehramtsstudiengänge

Tabelle 7: Übersicht der Module im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang sowie der zugehörigen Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2011/2012 an der Universität Potsdam (PULS-Daten).

Studienphase	Titel	Anzahl d. Lehrveranstaltungen	davon kommentiert	zu erbringende LP LG/LSIP
Bachelor	M 1: Schulpädagogik und Didaktik	3**	1	8
	M 2: Lehren, Lernen und Entwicklung im sozialen Kontext	9	8	7
Master	M 3a: Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Beratung und Intervention	8	8	9/6
	M 3b: Diagnostik, Beratung und Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf	3	0	
	M 4: Schule und Unterricht: Analyse, Entwicklung, Evaluation	21	15	8(10)*/ 6(8)*
	M 5: Bildung, Erziehung, Sozialisation	21	19	5(7)*
	M 6: Schule in Gesellschaft und Staat	8	8	6
Gesamt		73	59	45/40

Anmerkung: * Für die Module M 4 und M 5 stehen den Lehramtsstudenten zwei Leistungspunkte zur individuellen Schwerpunktsetzung zur Verfügung. **Hier sind nur die drei unterschiedlichen Veranstaltungsschwerpunkte berücksichtigt. Vorlesung, Seminar und Praktikum. Generell werden jedes Semester ca. 10 gleichwertige Seminare angeboten, um den hohen Bedarf im Eingangsbereich des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs zu entsprechen.

2.2.1 Studienordnung und Modulhandbuch

Auch wenn die Ergebnisse aufgrund der genannten Einschränkungen in der Informationsdichte sowie der methodischen Schwierigkeiten im Datenzugang keine Detailanalyse zulassen, sind dennoch folgende Erkenntnisse festzuhalten:

(1) Verantwortungsdiffusion

Zwischen den einzelnen Modulen besteht offenbar keine kompetenzorientierte Abstimmung. Kein Modul mit der dazugehörigen Fachwissenschaft oder Professur zeichnet sich für ein deutlich abgegrenztes lehramtsrelevantes Kompetenzspektrum verantwortlich. Durch die Reduktion auf die Qualifikationsziele in den Modulbeschreibungen wurde hier im Vergleich zur Studienordnung von 2005 ein Rückschritt vorgenommen, da die Qualifikationen und Kompetenzen im neuen Modulhandbuch nicht mehr durch zusätzliche Inhaltsbeschreibungen ausdifferenziert und spezifiziert werden.

(2) Fehlende Orientierungspunkte

Wenn davon ausgegangen wird, dass auf Grundlage der Modulbeschreibungen die entsprechenden Lehrveranstaltungskonzeptionen vorgenommen werden, so sind die Orientierungspunkte mangelhaft. Die Qualifikationsziele sind nicht trennscharf formuliert, so dass sie als Orientierung innerhalb des Moduls dienen könnten. Durch die Beseitigung der Inhaltsbeschreibungen in den Modulbeschreibungen der Studienordnung vom WiSe 2011/12 wurde der Informationsgehalt zusätzlich vermindert. Diese Desorientierung, Detailarmut und unzureichende Distinktion sei exemplarisch anhand der vollständigen Übereinstimmung der Qualifikationsziele der Module 1a und 1b, trotz ihrer Verortung in unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen aufgezeigt. In diesem Kontext verweist Welbers (2009) auf die Notwendigkeit einer konsequenten, strukturharmonisierten, modularen Studienstruktur für ein systemati-

siertes Baukastenprinzip mit einheitlichen Modulgrößen und eindeutigen, transparenten Qualifikationsprofilen. Nur so seien redundante Inhalte zu eliminieren und Synergieeffekte zwischen den Teildisziplinen zu erzielen.

(3) *Unterbetonung des ‚Kerngeschäfts‘*

Die allgemeine, fächerverbindende Didaktik als zentraler Aspekt der Lehramtsausbildung für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und Schlüsselqualifikationen sowie der Bearbeitung gesellschaftlicher und biographischer Lernschränken finden in den Modulbeschreibungen kaum Erwähnung. Mit Ausnahme der Praktika (Modul 1a und 1b) zielen die Module in Bachelor und Master auf den Erwerb von einfachen Grundkenntnissen ab. Von Kompetenzen ist keine Rede. Die Studenten erhalten vielmehr einen Eindruck über den bildungspolitischen Zustand der Gesellschaft. Bisweilen entsteht der Eindruck, dass hier weder Fachleute für Lehren, Lernen und Erziehung im pädagogischen Handlungsfeld Schule ausgebildet werden noch fundierte Kenntnisse und Kompetenzen für die Arbeit mit Schülern vermittelt werden. Lediglich vier der 31 erarbeiteten Kompetenzkriterien im Teilprofil *Fachleute für Lehren und Lernen* lassen sich anhand der Modulbeschreibung direkt identifizieren. Im Längsschnitt zeigt sich, dass dieser Anteil im Vergleich zum Modulhandbuch vom WiSe 2005/06 um 50 % reduziert wurde. An dieser Stelle kann vermutet werden, dass informell die Verantwortung für diesen Teilbereich in das Aufgabengebiet der Fachdidaktiken verschoben wird. Ebenso ist es bedenklich, dass auf zentrale Kompetenzbereiche der Lehrerbildung, wie bspw. der *Medienkompetenz*, in den Modulbeschreibungen kein Bezug genommen wird. Auch wenn die Vergleichbarkeit aufgrund des reduzierten Informationsumfangs nur bedingt gegeben war, ließen sich bereits im WiSe 2005/06 die gleichen Defizite im *Kernprofil* feststellen.

(4) Überbetonung der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Module

Die Module vier und fünf des Masterstudiums und das Modul zwei des Bachelorstudiums der aktuellen Studienordnung sind im Vergleich der zu den erbringenden Leistungspunkten deutlich überpräsentiert. Sie umfassen allgemeine Themen zur Sozialisation, Erziehung und Bildungsforschung ohne konkrete, berufsfeldbezogene Ausrichtung auf die Lehrtätigkeit. Unterricht, Lehren, Lernen und Schule werden fast ausschließlich auf einer gesellschaftlichen Ebene reflektiert. Das heißt, die Inhalte reichen selten bis auf die methodisch-didaktisch Unterrichtsebene herunter. Diese werden durch sozialwissenschaftliche Inhalte und Kontexte dominiert und lediglich in Bezug auf ihre Wechselwirkungen thematisiert.

2.2.2 Lehrveranstaltungsebene

Auf der Lehrveranstaltungsebene sollen die Modulziele umgesetzt werden. Hier zeigt sich die konkrete Kompetenzvermittlung. Auf Grundlage der Analyse des Lehrveranstaltungsangebots des Wintersemester 2011/2012 des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs lässt sich daher das potenzielle Kompetenzspektrum der Lehramtsstudenten deutlich differenzierter nachzeichnen als auf der Modulebene. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass gut vier Fünftel aller Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2011/2012 mit Kommentaren zu Inhalten bzw. Qualifikationen versehen sind. Die Argumentationslogik der Interpretationen erfolgt entsprechend der hierarchischen Strukturierung der Analysekriterien nach Lehrerteilprofil, untergeordneten Kompetenzbereichen und der wiederum subordinierten Kompetenzkriterien.

Basierend auf der vergleichenden Detailanalyse des exemplarischen Lehrveranstaltungsangebotes der Wintersemester 2011/12 und

2005/06 lassen sich folgende Aspekte und Entwicklungen zusammenfassend festhalten:

(1) Unzureichende Abdeckung des Kompetenzspektrums

Die Abdeckung des empfohlenen Kompetenzspektrums der KMK wird nicht annähernd erreicht. Im Detail werden insgesamt etwa ein Drittel der professionsorientierten Kompetenzen im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang in den Kommentaren der Lehrveranstaltungen nicht erwähnt. Es ist deshalb davon auszugehen, dass deren Ausbildung auch nicht Ziel führend verfolgt wird. Dieser Anteil dürfte in der Realität noch deutlich größer ausfallen, da dieser auf Grundlage aller 73 Lehrveranstaltungen ermittelt wurde. Insofern kann trotz aller methodischen Herausforderung der Analyse von einer unzureichenden Ausbildungsqualität im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang gesprochen werden. Dies ist umso dramatischer als das methodisch-didaktische *Kernprofil* im Vergleich zu den anderen Teilprofilen noch geringer durch das Lehrveranstaltungsangebot abgebildet wird und sich zudem im Längsschnitt rückläufig zeigt.

(2) Ineffizienter Ressourceneinsatz

Bei der Detailbetrachtung der Teilprofile, der Kompetenzbereiche und der untergeordneten Kompetenzkriterien zeigt sich eine deutliche Ungleichverteilung. Zwar ist kein Teilprofil vollständig abgedeckt und somit generell überbetont, jedoch sind innerhalb der Kompetenzbereiche häufig Schwerpunkte in Form von Mehrfachnennungen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen auszumachen. Durch die Überbetonung einerseits und dem hohen Anteil an Nullmarkierung⁶ andererseits, kann konstatiert werden, dass trotz des großen Lehrveranstaltungsangebots erhebliche Teile nicht abgedeckt werden.

6 Kompetenzkriterien, welche anhand des Datenmaterials nicht markiert werden konnten.

(3) Globale, metawissenschaftliche Kompetenzorientierung

Ebenso wie auf der Modulebene lässt sich auch auf Lehrveranstaltungsebene ein überwiegend metaperspektivisches sowie sozialwissenschaftliches Lehrveranstaltungsangebot erkennen. Dies ist besonders im schon unterbetonten Teilprofil A (*Fachleute für Lehren und Lernen*) augenscheinlich. Der Fokus liegt hier offenkundig auf der theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit didaktischen Positionen und Ansätzen sowie der allgemeinen Lernforschung. Während das Rüstzeug für die Bewältigung des Schulalltags, wie Planung und Durchführung von Unterricht oder Lern- und Leistungsmotivation als Arbeit an der Basis in einem besonders geringeren Maße ausgebildet werden. Diese Einschätzung wird zusätzlich durch die vergleichsweise gute Abdeckung der sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereiche gestützt. In diesem Teilbereich wird Schule und Unterricht vorwiegend in übergeordneten sozialwissenschaftlichen Diskursen kontextualisiert.

(4) Phänomen- und Problemorientierung statt Schulalltagskompetenzen

In Anknüpfung an den vorangegangenen Punkt ist eine weitere allgemeine Ausrichtung im Lehrveranstaltungsangebot zu erkennen. Es werden häufig Grenzfälle und Randphänomene zu zentralen Lehrveranstaltungsthemen erhoben, die zwar weder zu vernachlässigen noch zu verharmlosen sind, jedoch Gefahr laufen, zu Lasten der Ausbildung notwendiger, alltäglicher Basiskompetenzen der angehenden Lehrer zu gehen. Dies ist auch deshalb kritisch zu betrachten, weil diese Kernkompetenzen des Lehrers im vorliegenden Lehrveranstaltungsangebot nicht vollständig abgedeckt werden und darüber hinaus gegenüber den anderen Teilbereichen vorwiegend unterrepräsentiert sind. Der Regelschulbetrieb sowie die damit verbundenen professionssimmanenten Bewältigungskompetenzen als Fundament pä-

dagogisch-didaktischen Handelns sind im Vergleich augenfällig seltener zu finden.

(5) Fragwürdige Zuordnung und Öffnung des Lehrveranstaltungsangebots

Bei der Betrachtung der Gesamtheit aller Lehrveranstaltungen im Department Erziehungswissenschaft ist die Trennung des Angebots zwischen den Studiengängen der Erziehungswissenschaft und dem Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang Lehramtsstudenten durchaus diskutabel. Beispielsweise sind Veranstaltungen wie *Ungleichheiten im Bildungssystem*, welche nach wie vor eines der zentralen gesellschaftlichen Probleme der Bundesrepublik Deutschland darstellen, oder auch die *Auswirkungen von Tracking (Einfluss von Schule und Unterricht) auf die Schulleistung, Lernen und Unterricht im Jugendalter* sowie *Didaktische Situationen analysieren* nicht als Lehrveranstaltungsangebote für die Lehramtsstudiengänge geöffnet. Dies ist umso eklatanter, da diese Angebote der allgemeinen Didaktik zuzuordnen sind, die nachweislich das größte Defizit hinsichtlich des ausgebildeten Kompetenzspektrums aufweist. Im Gegenzug befinden sich Lehrveranstaltungen im Angebot die hinsichtlich ihres professionsorientierten Mehrwerts kritisch zu hinterfragen sind, wie *Inhaltsanalyse in der empirischen Bildungsforschung* oder *Wie liest und interpretiert man empirische Texte am Beispiel der Migrationsforschung*, dessen angestrebte Qualifikationen sich kaum im erarbeiteten Kompetenzspektrum wieder finden lassen.

(6) Defizitäres Qualifikationsspektrum ohne Entwicklung

Im Längsschnitt sind hinsichtlich des potenziell ausgebildeten Qualifikationsspektrums nur selten Unterschiede festzustellen. Waren Abweichungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten zu erkennen, dann in Form von negativ zu bewertenden Entwicklungen. Dieser Negativtrend ist vor allem im Teilprofil A (*Fachleute für Lehren und Lernen*) festzustellen, hier ist im aus-

gebildeten Qualifikationsspektrum ein Rückgang von über 20 % zu verzeichnen. Diese Entwicklung ist als bedenklich zu charakterisieren, da sie das alltägliche *Kerngeschäft*, die pädagogische Arbeit mit Schülern, repräsentiert. In den anderen Teilprofilen sind hinsichtlich Abdeckung und Verteilung nur marginale Unterschiede zu erkennen. Vor der Folie des bereits im WiSe 2005/06 defizitären Lehrveranstaltungsangebots wirft dies die Frage auf, warum auf der Lehrveranstaltungsebene die Defizite nicht erkannt wurden bzw. keine Kompensations- und Optimierungsbemühungen erfolgt sind. Diese Erkenntnisse sind unter dem Vorbehalt zu interpretieren, dass das Lehrveranstaltungsangebot im Wintersemester 2005/06 vier Lehrveranstaltungen mehr in der Auswahl hatte und zudem fast alle Angebote mit Kommentaren versehen waren.

2.3 Integration von Fachdidaktik in die fachwissenschaftliche Ausbildung

Im vorliegenden Kapitel wurden die Module und die Veranstaltungen aus der Fachwissenschaft hinsichtlich fachdidaktischer, methodischer und berufsfeldbezogener Qualifikationen untersucht. Dabei wurden wiederum zunächst die neuen Studienordnungen mit den entsprechenden Lehrveranstaltungen vom WiSe 2011/12 analysiert, bevor diese als Folie für den Vergleich mit den alten Fachstudienordnungen vom WiSe 2005/06 genutzt wurden, um Entwicklungen und Veränderung herauszuarbeiten.

2.3.1 Lehramtsstudiengänge Mathematik

In den fachwissenschaftlichen Modulen und den in diesem Rahmen angebotenen Lehrveranstaltungen lassen sich keinerlei fachdidaktische, methodische oder professionsorientierte Inhalte finden. Es muss allerdings allgemein erwähnt werden, dass die Lehrveranstal-

tungen äußerst selten mit Kommentaren versehen sind, so dass die Einordnung der jeweiligen Lehrveranstaltung nur anhand des Titels erfolgen konnte.

Die berufsfeldbezogenen Module in Bachelor und Master beziehen sich laut Beschreibung auf die fachliche und didaktische Aufbereitung von schulrelevanten, mathematischen Themen. Diese Ausrichtung lässt sich so in den zugehörigen Lehrveranstaltungen nur bedingt wieder finden. So ist bspw. die Übung *Java-Kurs* in diesem Modul nur schwerlich auf die in der Modulbeschreibung geforderte, fachdidaktische Ausrichtung zurückzuführen.

Auch die beiden Wahlmodule für die beiden Lehramtsstudiengänge lassen gemäß ihrer Beschreibung keine Vertiefung fachdidaktischer Themen erkennen. Diese Einschätzung wird durch die Analyse der diesen Modulen zugeordneten Lehrveranstaltungen bestätigt.

Im Vergleich zwischen der alten und der neuen Fachstudienordnung für die Lehramtsstudiengänge sind ausschließlich marginale Unterschiede festzustellen, die aufgrund ihrer geringen Ausprägung keine gesicherten Rückschlüsse ermöglichen. Im Längsschnitt lässt sich lediglich konstatieren, dass keine Bestrebungen hinsichtlich einer stärkeren Integration von didaktischen Themen und Kompetenzen in die Fachwissenschaft außerhalb der Fachdidaktikmodule zu erkennen sind.

2.3.2 Lehramtsstudiengänge Deutsch

Bei der Untersuchung der Grundlagenmodule der Literatur- und Sprachwissenschaft fällt zunächst auf, dass jedes Modul in der gleichen Form mit denselben Prüfungsmodalitäten und Inhalten ebenso für die nicht-lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge angeboten werden. Separate und eigenständige Grundmodule in Literatur- und Sprachwissenschaft mit expliziten Qualifikationszielen für die Lehramtsstudenten existieren nicht. Ebenfalls ist auf Grundlage der Mo-

dulbeschreibungen für die Literaturwissenschaft zumindest zu hinterfragen, welche Relevanz ausgewählte Veranstaltungsthemen und Inhalte für die Qualifikation der Lehramtsstudenten besitzen. Auch wenn die Rahmenlehrpläne für Deutsch im Land Brandenburg überwiegend kompetenzorientiert aufgebaut sind, so sind doch für die Jahrgangsstufen 12 und 13 klare Fachinhalte für den Fachbereich Literatur benannt. Alle Grundlagenmodule der Literaturwissenschaft in der Fachstudienordnung umfassen u.a. Literatur- und Literaturgeschichte zwischen den Jahren 750 und 1500, welche zum überwiegenden Teil verpflichtende Inhalte darstellen. In den Rahmenlehrplänen für die Oberstufe wird hingegen Literatur- und Literaturgeschichte ausgehend vom 17. Jahrhundert bis hin zu Gegenwart unterrichtet.

Bei der Betrachtung der drei Erweiterungsmodule im Bachelorstudium zeichnet sich ein anderes Bild ab. Während die beiden separierten Erweiterungsmodule für Literatur- und Sprachwissenschaft explizit für den Studiengang Lehramt an Gymnasien mit Deutsch als erstem Fach konzipiert sind und in gleicher Weise auch in nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen Verwendung finden, ist das dritte, aus Sprach- und Literaturwissenschaft kombinierte Erweiterungsmodul, ausschließlich für die anderen Lehramtsstudiengänge ausgegeben. Trotz dieser expliziten Ausschreibung sind dem Qualifikationsprofil des Moduls keinerlei Indizien auf dezidierte, professions- oder berufsfeldorientierte Kompetenzen zu entnehmen. Auch auf Lehrveranstaltungsebene ist die strukturelle Exklusivität dieses Moduls nicht mehr zu erkennen. Die in diesem Modul angebotenen Lehrveranstaltungen werden allesamt auch in den anderen nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen angeboten.

Dennoch sind auf Lehrveranstaltungsebene der Erweiterungsmodule inhaltlich relevante Veranstaltungen zur Lehrerbildung anhand der Kommentare zu identifizieren, jedoch beschränken sich diese nur auf zwei der drei Erweiterungsmodule. Das Erweiterungsmodul Literaturwissenschaft umfasst keine Lehrveranstaltungen mit konkretem Bezug zur Lehrerbildung. Hingegen sind aus dem sprach-

wissenschaftlichen Lehrveranstaltungsangebot insgesamt vier Seminare herauszuheben, die eine fassbare Verknüpfung zum Tätigkeitsprofil des Lehrers aufweisen (bspw. *Fehlerforschung*, *Fehleranalyse*, *Fehlertherapie im Unterricht* oder *Kinder verstehen Sprache anders*). Formal gesehen, besteht im Erweiterungsmodul Sprachwissenschaft für die Lehramtsstudenten mit Deutsch im ersten Fach für das Lehramt an Gymnasien die potenzielle Möglichkeit alle neun erforderlichen Leistungspunkte in professionsorientierten Seminaren zu erbringen, in denen zentrale fachdidaktische, methodische und lerntheoretische Aspekte und Probleme im Sprachlernprozess behandelt werden. Für alle anderen Lehramtsstudiengänge besteht immerhin die Möglichkeit, vier der sieben Leistungspunkte in diesen Lehrveranstaltungen zu erbringen. Obwohl diese Lehrangebote inhaltlich betrachtet zur Fachdidaktik zugeordnet werden können, ist dies aus studienorganisatorischen Gründen nicht zulässig, da keinerlei Verpflichtung oder Empfehlungen für die Lehramtsstudenten bezüglich deren Belegung bestehen. Ebenso können die Leistungspunkte in diesen Modulen in anderen, nicht-lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen erbracht werden.

Ein gesondertes Augenmerk ist auf die beiden berufsfeldbezogenen Module zu richten, da hier im Vergleich zur alten Studienordnung vom WiSe 2005/06 die größten Veränderungen vorgenommen wurden. Das erste berufsfeldbezogene Modul umfasst die Schulpraktischen Studien samt Begleitseminar für alle Lehramtsstudiengänge, während das zweite berufsfeldbezogene Modul (*Fachwissenschaft Vermittlung Unterricht*) ausschließlich für die Studenten des Lehramts an Gymnasien im ersten Fach ausgelegt ist. Sowohl in der Modulbeschreibung als auch in den Lehrveranstaltungscommentaren werden ausschließlich fachdidaktische, schul- und unterrichtsbezogene Themen behandelt, so dass die in diesem Modul zu erbringenden Leistungspunkte (10 LP) zweifelsohne zur professionsorientierten Theorie der Lehramtsausbildung zugeordnet werden können. Dieses zweite Berufsfeldbezogene Modul existierte bereits in geringerem Umfang und für alle Lehramtsstudiengänge verpflicht-

tend in der alten Fachstudienordnung, jedoch hatten die angebotenen Seminare und Übungen nicht alle einen expliziten Lehramts-, Unterrichts- oder Schulbezug, auch wenn dies in der Modulbeschreibung so vorgegeben war. So stand etwa im Seminar *Schreibwerkstatt* die eigene kreative Textproduktion in verschiedenen Genres im Fokus statt die didaktisch-methodische Vermittlung dieser Kompetenzen.

Im lehramtsbezogenen Masterstudium existieren abseits der Fachdidaktik drei Module, wobei die separierten Aufbaumodule für Literatur- und Sprachwissenschaft ausschließlich für die Studenten des Lehramts an Gymnasien ausgewiesen sind, während das dritte, aus Sprach- und Literaturwissenschaft kombinierte Modul, für die anderen Lehramtsstudiengänge ausgeschrieben ist (ausgenommen 2. Fach LSIP). Obwohl diese drei Module in dieser Zusammensetzung in keinem anderen Studiengang verwendet werden, weisen die Qualifikationsziele erneut keinen Bezug zur Lehrerbildung auf. Auch sind keine nach Studiengang differenzierte Lehrangebote zu identifizieren. Nur in einer der 34 angebotenen Veranstaltungen werden laut Lehrveranstaltungskommentar fachdidaktische Fragestellungen im Kontext der Leistungsermittlung diskutiert (*Testen und Prüfen im Bereich DaF/DaZ: Theorien, Institutionen, Methoden*). Diese Lehrveranstaltung ist erneut dem Bereich Sprachwissenschaft zugeordnet. So können die Studierenden potentiell im Rahmen ihrer sprachwissenschaftlichen Ausbildung drei Leistungspunkte zur Erweiterung ihres methodischen und fachdidaktischen Repertoires einsetzen. Aufgrund der überwiegend nicht-lehramtsbezogenen Veranstaltungen können diese Leistungspunkte erneut nicht zur fachdidaktischen Ausbildung hinzugerechnet werden.

Im Vergleich zur alten Studienordnung vom WiSe 2005/06 fallen mehrere Umstrukturierungen auf, die sich jedoch im Wesentlichen auf das bereits erwähnte berufsfeldbezogene Modul beschränken. Die anderen Umstrukturierungen spielen sich innerhalb der Module der Sprach- und Literaturwissenschaft ab und sind in dieser Untersuchung nicht relevant. Bei der ausführlichen Sichtung des Lehrver-

anstellungsangebots des Wintersemesters 2005/06 bleibt festzuhalten, dass auch hier sporadisch fachdidaktische Themen in sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen auftauchen, jedoch in einem geringeren Maße und ausschließlich im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Auch in der neuen Studienordnung von 2011 sind fachdidaktische Inhalte in sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen vorwiegend in Kontext von DaF/DaZ zu finden.

2.4 Kompetenzprofilierung in den Fachdidaktiken

Für die Analyse der fachdidaktischen Ausbildung konnten im Untersuchungszeitraum für die Fächer Mathematik und Deutsch jeweils zwei Versionen der entsprechenden Lehramtsstudienordnungen herangezogen werden.

2.4.1 Mathematikdidaktik

Der Analyse konnten aus den Rahmenlehrplänen und der fachbezogenen KMK-Bildungsstandards 29 Kriterien für die fachdidaktische Ausbildung an der Universität Potsdam zugrunde gelegt werden.

Im Vergleich der Fachstudienordnungen für die Lehramtsstudiengänge der WiSe 2005/06 und WiSe 2011/12 sind die größten Unterschiede auszumachen. Die Unterschiede zeigen sich in den skizzierten Zielstellungen des Studiums in Bachelor und Master. In der Studienordnung vom WiSe 2005/06 konnten lediglich vier der 29 Kriterien in den Zielformulierungen wieder gefunden werden. Dabei standen ausschließlich globale und überblickende Kenntnisse im Zentrum der Zielformulierungen. Im Detail sind dies die Kenntnis fachdidaktischer Konzepte für den Mathematikunterricht, die Verknüpfung der einzelnen mathematischen Fachdisziplinen und Vermittlung mathematischer Problemlösungsstrategien. Die ab WiSe

2011/12 geltende Studienordnung zeigt sich hinsichtlich der Zielprofilierung deutlich umfassender und detailorientierter. Dabei ist deutlich die stärkere Anlehnung an die durch die KMK formulierten Bildungsstandards zu erkennen. Insgesamt konnten in dem skizzierten Zielprofil 15 Kriterien identifiziert werden. Neben den globalen, allgemeinen fachdidaktischen Positionen und Ansätzen sowie der Verknüpfung der fachwissenschaftlichen Disziplinen und Schulmathematik werden auch konkretere didaktische Kenntnisse aufgegriffen. Dazu gehören bspw. Motivationsstrategien im Mathematikunterricht, der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Arbeitsmethoden ebenso wie Lehr- und Lernformen im Mathematikunterricht.

Auf Ebene der Studienordnung ist eine deutliche Entwicklung in Umfang und Detailreichtum zu erkennen. Jedoch ist auch in der neuen Fachstudienordnung für die Lehramtsstudiengänge von 2011 die Hälfte aller veranlagten Kriterien nicht zu identifizieren. Es lassen sich eindeutige Bereiche erkennen, die in den Zielprofilierungen nach wie vor keine Berücksichtigung finden. Zu ihnen gehört vornehmlich der Kompetenzbereich *Leistungsdiagnostik: Erfassen, Beurteilen, Handeln, Integrieren*. Darüber hinaus werden keine Förderkonzepte bei Lernschwierigkeiten oder Strategien und Ansätze zur individuellen Förderung thematisiert. Damit verbunden werden weder die Vermittlung von mathematikbezogenen, lernpsychologischen Forschungsergebnissen zur mathematischen Denkweise von Kindern und Jugendlichen noch fachdidaktische Forschungsergebnisse in die Zielstellungen integriert.

Sind auf der Ebene der Studienordnung noch deutliche Entwicklungen hinsichtlich Detail und Umfang zu erkennen, lassen sich auf Grundlage fachdidaktischer Modulbeschreibungen kaum Konkretisierungsgrade der Kompetenzprofilierung ausmachen. In den Modulbeschreibungen der Studienordnung vom WiSe 2011/12 sind lediglich fachdidaktische Konzepte in verschiedenen Vertiefungsstufen zu erkennen. Daher ist zu konstatieren, dass der Grad der Ausdifferenzierung der allgemeinen Zielqualifikationen des Lehramtsstudiums in Bachelor und Master nicht bis auf die Qualifikationsziele

le der Module durchdrungen ist. Dies ist vermutlich auch der Grund, dass sich einzelne fachdidaktische Module in keiner Weise für einen konkreten Teil der fachdidaktischen Kompetenzprofilierung verantwortlich zeichnen. Geht man davon aus, dass die Lehrveranstaltungen in den fachdidaktischen Modulen auf Basis der skizzierten Qualifikationsziele konzipiert werden, so konstruieren sich die korrespondierenden Lehrveranstaltungen zwar in einem determinierten, aber weitestgehend unstrukturierten Raum.

Ausgehend von den Kommentaren zum Lehrveranstaltungsangebot des Wintersemesters 2011/12 im Bereich Mathematikdidaktik lässt sich das ausgebildete Kompetenzspektrum deutlicher abbilden, wenngleich lediglich zehn der 29 formulierten Kompetenzkriterien genannt werden. Auch hier lassen sich zwei Bereiche benennen, die deutlich unterrepräsentiert sind. Zum einen der Bereich individuelle Förderung, Kooperation und Motivation und zum anderen die Leistungsdiagnostik. Die schulorientierte Verknüpfung von Fachwissen unter didaktischer Perspektive sowie die Kenntnis fachdidaktischer Konzepte scheinen erneut Priorität zu besitzen.

Insgesamt scheint es äußerst bedenklich, dass die konkreten fachdidaktischen Zielformulierungen für das Lehramtsstudium in den Modulbeschreibungen nicht aufgenommen und zur inhaltlichen Abgrenzung genutzt werden. Ebenso kritisch ist der Umstand zu bewerten, dass die angebotenen Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihrer Kompetenzprofilierung keine hinreichende Deckung mit den formulierten fachdidaktischen Zielen aufweisen. Lediglich sieben der 15 formulierten Zielkriterien der Studienordnung lassen sich in den Lehrveranstaltungskommentaren wieder finden. Auch wenn sich die Kausalitäten für diese inhaltliche Inkohärenz kaum rekonstruieren lassen, so sind zumindest der Verbindlichkeitscharakter und die hierarchische Struktur der Studienordnung für das Lehrveranstaltungsangebot kritisch zu hinterfragen. Entwicklungen sind lediglich in den formulierten Zielstellungen des Lehramtsstudiums zu erkennen. Jedoch ist es kaum nachzuvollziehen, warum diesen differenzierteren Zielvorgaben kein ebenso differenziertes Modul-

handbuch folgt. Diesbezüglich lässt sich annehmen, dass eine Entwicklung mit konkreten Verantwortlichkeiten und Qualifikationen initiiert worden ist, jedoch nicht konsequent über die Module in die Lehrveranstaltungen hineingetragen wurde. Hier besteht weiterhin struktureller, normativer und organisatorischer Handlungsbedarf.

2.4.2 Deutschdidaktik

Insgesamt konnten 54 Kompetenzkriterien für die Untersuchung der Studienordnungen, Modulhandbücher und Lehrveranstaltungen erarbeitet und für die Analyse bereitgestellt werden.

Im Vergleich der Studienordnungen vom WiSe 2005/06 und vom WiSe 2011/12 sind prägnante Unterschiede zu identifizieren. Zum einen weisen die Zielformulierungen der Studienordnung vom WiSe 2011/12 für Bachelor und Master einen höheren Umfang und Detailgrad auf, zum anderen ist das Fachkompetenzprofil der KMK in der Studienordnung verankert. Dementsprechend lassen sich einige Passagen des Profils in der neuen Studienordnung wieder finden. Die Formulierungen in den Studienordnungen sind erwartungsgemäß allgemein gehalten, so dass lediglich Kompetenzbereiche zu identifizieren sind. Ausschließlich auf einen der fünf Kompetenzbereiche wurde in den ausgegebenen Qualifikationszielen der Studienordnung vom WiSe 2005/06 Bezug genommen. Einzig didaktische Theorien und Ansätze sowie die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik finden hier explizite Erwähnung. Anders zeigen sich hingegen die Qualifikationsziele der neuen Studienordnung. Hier wurden die Qualifikationsziele aus der Studienordnung vom WiSe 2005/06 aufgenommen und durch weitere ergänzt und spezifiziert. Neben dem bereits genannten Kompetenzbereich wurden auch die fachbezogene Leistungsdiagnostik, die Integration von fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung sowie die kompetenzorientierte Planung und Gestaltung von Unterricht aufgenommen. Insofern zeigt sich das angestrebte Qualifikationspekt-

rum der Ordnung des WiSe 2011/12 deutlich umfassender und strukturierter als zuvor. Lediglich der Bereich Lernerheterogenität, Förderkonzepte und Integration von (fremdsprachigen) Schülern findet erneut keine Berücksichtigung.

Dem im Vergleich detaillierteren und umfassenderen Rahmen für die fachdidaktische Lehramtsausbildung in der Studienordnung vom WiSe 2011/12 folgt keine differenziertere, inhaltliche Ausgestaltung der fachdidaktischen Module. Zwischen den untersuchten Modulhandbüchern sind kaum Unterschiede festzustellen, obwohl das angestrebte Qualifikationsziel aus der Studienordnung vom WiSe 2011/12 nachweislich mehr Anhaltspunkte bietet. Bei der Analyse der fachdidaktischen Grund- und Erweiterungsmodule fällt vor allem die Redundanz der Qualifikationsziele ins Auge. So hat das Erweiterungsmodul überwiegend die gleichen inhaltlichen Qualifikationsziele wie das Grundmodul, jedoch mit einer stärkeren Fallorientierung und höherem Vertiefungsgrad. Diese Qualifikationsziele der fachdidaktischen Grund-, Erweiterungs- und Aufbaumodule sind global formuliert und geben selten Orientierungspunkte für die Konzeption und Abstimmung der Lehrveranstaltungen in dem entsprechenden Modul. Ebenso lässt sich konstatieren, dass Kompetenzbereiche, die auf Ebene der Studienordnung noch als konstitutives Qualifikationsmerkmal niedergeschrieben sind, häufig weder in das Qualifikationsprofil der fachdidaktischen Module aufgenommen noch weiter konkretisiert wurden. So sind bspw. die fachbezogene Leistungsdiagnostik und die Integration fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung in den Qualifikationszielen der Lehramtsausbildung benannt, jedoch auf Modulebene nicht wieder aufgenommen und durch detailliertere Inhalte und Kompetenzen ausdifferenziert. Eine vertikale, kohärente Qualifikationsstruktur mit zunehmenden, verbindlichen Spezifikationen anhand von Inhalten und Kompetenzen ist auf Grundlage der Daten nicht zu erkennen.

Im Vergleich der Lehrveranstaltungsangebote der Wintersemester 2005/06 und 2011/12 fällt zunächst der Unterschied in der Anzahl der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen auf. Waren es im WiSe

2005/06 noch sieben Veranstaltungen so hat sich ihre Anzahl im WiSe 2011/12 verdoppelt. Auf Grundlage der Lehrveranstaltungs-kommentare ist auch eine positivere Abdeckung des empfohlenen Kompetenzspektrums zu erkennen, auch wenn lediglich 28 der 54 erarbeiteten Kompetenzkriterien in den Kommentaren zu identifizieren waren. So erfährt der Bereich der Leistungsdiagnostik im aktuellen fachdidaktischen Lehrveranstaltungsangebot deutlich mehr Aufmerksamkeit als noch sechs Jahre zuvor. Ebenso nimmt die Kommunikationskompetenz neben der Schreib- und Lesekompetenz sichtbar an Bedeutung zu. In der Gesamtbetrachtung jedoch lassen sich trotz dieser positiven Entwicklungstendenzen Kompetenzbereiche identifizieren, die im Verhältnis zu anderen unterbetont bleiben:

- (1) Eine Verknüpfung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ist nicht zu entdecken, d.h. eine Integration von Sach- und Methodenkompetenz mit Sozial- und Personalkompetenzen. Auch wenn die Erziehung einen wesentlichen Teil des Tätigkeitsprofils eines Lehrers ausmacht, scheint der Fokus mehr auf die Vermittlung von Inhalten gerichtet, denn auf pädagogische Gesamtarrangements.
- (2) Individuelle Förderung, Differenzierung im Unterricht und Umgang mit Heterogenität spielen bei den Lehrveranstaltungs-konzeptionen offensichtlich eine untergeordnete Rolle. Die Lerngruppe der Schüler wird auf Basis der entsprechenden Kommentare als homogen dargestellt, Kinder mit Lernproblemen oder gar einer Lese- und Rechtschreibschwäche werden in keiner der untersuchten Lehrveranstaltung thematisiert.
- (3) Laut Rahmenlehrplan und KMK-Kompetenzprofil gewinnt die Medienkompetenz zunehmend an Bedeutung, so dass in allen Klassenstufen eine sach- und altersgerechte Integration von kritischer Medienauswahl, -umgang und -nutzung von Bedeutung scheint. Gerade der Deutschunterricht stellt

ein herausragendes Handlungsfeld dar, um Lese-, Schreib- und Kommunikationskompetenzen anhand vielfältiger Quellen zu entwickeln. Dieser Kompetenzbereich bleibt zu beiden Untersuchungszeitpunkten unerwähnt.

2.4.3 Vergleich der Fachdidaktiken

Für die Analyse konnten deutlich mehr Kriterien für die Fachdidaktik Deutsch als für die Fachdidaktik Mathematik entwickelt werden. Dies ist auf die deutlich differenzierteren Vorgaben in den Rahmenlehrplänen und dem KMK-Fachprofil für das Unterrichtsfach Deutsch zurückzuführen. Insgesamt erscheint hier das Aufgabenspektrum des Deutschlehrers umfangreicher als das des Mathematiklehrers, auch wenn ein objektiver Vergleich kaum möglich ist. Die Untersuchungen auf allen drei Strukturebenen lassen aufgrund ihrer häufig globalen Formulierungen lediglich Rückschlüsse auf einzelne, übergeordnete Kompetenzbereiche zu. Die Detailbetrachtung anhand der Einzelkriterien bietet nur unzureichend Anhaltspunkte für eine stichhaltige Interpretation. An diesem Problem lässt sich jedoch ein konkretes Defizit in beiden Fachdidaktiken festmachen. Auch wenn in beiden Fächern positive Entwicklungen in Form einer stärkeren Orientierung an den KMK-Empfehlungen und damit einhergehend eine Verbreiterung des Qualifikationsspektrums in den Studienzielen zu konstatieren sind, so reichen sie nicht stringent bis auf die Mikroebene als strukturgebendes Element für Module und Lehrveranstaltungen herunter. Zentrale Aspekte aus den verbindlichen Zielstellungen der Studienordnungen finden gar weder auf Modul- noch auf Lehrveranstaltungsebene Erwähnung. Ferner skizzieren auch weder die Module noch die darin eingebetteten Lehrveranstaltungen ein eindeutig angestrebtes Kompetenzprofil, für das sie sich, in Abstimmung mit den anderen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und Modulen, verantwortlich zeichnen. Insofern ist der Handlungsbedarf offenbar zunächst auf der Modulebene zu konstatieren, da hier der Rahmen und die Orientierungspunkte

für die untergeordneten Lehrveranstaltungs-konzeptionen gegeben werden.

Hinsichtlich der Verantwortungsübernahme lässt sich auf Grundlage der Daten mit großer Sicherheit annehmen, dass diese in keinerlei Weise für ein erziehungswissenschaftlich dimensioniertes Ziel besteht. Der Fokus ist ausschließlich auf die Planung und Gestaltung von Aneignungsprozessen gelegt, pädagogische Arrangements, d.h. eine Implementierung der Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen im Fachunterricht, wird in keinem Lehrveranstaltungs-kommentar thematisiert. Ebenso werden zentrale Kompetenzbereiche wie fachbezogene Leistungsdiagnostik unterbetont oder gar nicht berücksichtigt. Dies trifft vor allem auf die Mathematikdidaktik zu, da in diesem Bereich auch im Längsschnitt keine Veränderungen festzustellen waren. Die Didaktik im Fach Deutsch hat diesem Kompetenzbereich im aktuellen Lehrveranstaltungsangebot einen gleichberechtigten Stellenwert eingeräumt. Jedoch bleiben in beiden Fachdidaktiken Defizite in anderen Kompetenzbereichen auch im Längsschnitt bestehen. Hier gilt es besonders die fachbezogene Medienkompetenz, Differenzierung im Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie auch die Kenntnis und Anwendung von Förderkonzepten bei Lernproblemen und diagnostizierten Lernschwächen hervorzuheben.

3 Zwischenfazit

Die quantitative Untersuchung der Zusammensetzung der Lehramtsstudiengänge skizziert ein äußerst heterogenes und unausgewogenes Qualifikationsprofil. Dies bezieht sich zum einen auf die anteilige Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile über die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehramtsausbildung. Zum anderen bezieht es sich auf die Studiengerechtigkeit. Die Wahl der Studienfächer entscheidet darüber, in welchem Umfang ein Lehramtsstudent im Bereich professi-

onsorientierter Praxis ausgebildet wird. Formal gesehen verlassen die Lehramtsstudenten mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus die Universität Potsdam. Eine einheitliche und verbindliche Makrostruktur mit eindeutigen Vorgaben bezüglich der Zusammensetzung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft ist nicht existent und wirkt sich somit direkt negativ auf die Studiengerechtigkeit innerhalb der Lehramtsstudiengänge aus. Die Untersuchung der Fächer Mathematik und Deutsch bildet diese Uneinheitlichkeit und mangelhafte übergeordnete Abstimmung ab. In der Mathematik wurde zwischen den Untersuchungszeitpunkten eine Angleichung der fachdidaktischen Anteile auf konstant niedrigem Niveau erreicht, während in der Germanistik zu Lasten der Gleichberechtigung, ein deutlicher Anstieg der fachdidaktischen Anteile und strukturelle Änderungen vorgenommen wurden.

Weder in den untersuchten Fachdidaktiken noch im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang sind eindeutige Verantwortlichkeiten hinsichtlich der Kompetenzprofilierung in der Lehrerbildung zu identifizieren. Dies betrifft neben den formulierten Zielstellungen in den Studienordnungen vor allem die unspezifischen, undifferenzierten und teilweise redundanten Qualifikationsziele in den Modulhandbüchern, die wiederum nur mangelhafte Orientierungspunkte für die korrespondierenden Lehrveranstaltungen bieten. Im Längsschnitt betrachtet, ist sogar ein Rückgang im Umfang und Detailgrad der Informationen zu konstatieren. Auch wenn auf Ebene der Studienordnungen positive Entwicklungen zu verzeichnen sind, so bleiben sie bislang wirkungslos, da sie gar nicht oder nur inkonsequent über die Module in die Lehrveranstaltungen getragen werden.

Die Qualifikationsziele im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang formulieren sich neben dem theoriegeleiteten Erwerb von Grund- und Überblickswissen vorwiegend auf einer metawissenschaftlichen Ebene. Schule, Unterricht und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird vorwiegend bildungspolitisch und sozialwissenschaftlich kontextualisiert. Dabei sind die Kompetenzbereiche der Allgemeinen Didaktik in Form der Vermittlung eines metho-

disch-didaktisches Handlungsrepertoires und allgemeiner Kompetenzen zur Planung- und Gestaltung von Unterricht im Vergleich deutlich unterrepräsentiert. Bei Betrachtung der Allgemeinen Didaktik als *Kernprofil* im Längsschnitt ist zwischen den Untersuchungszeitpunkten sogar ein signifikanter Rückgang zu verzeichnen. Dieses defizitäre Bild im *Kernprofil* wurde durch die Detailbetrachtung des Lehrveranstaltungsangebots im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang bestätigt und durch den Rückgang von 20 Prozent zwischen den Untersuchungszeitpunkten zusätzlich geschärft. Darüber hinaus konnten keine signifikanten Entwicklungen in der Abdeckung der Kompetenzbereiche festgestellt werden. Die sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereiche bleiben vergleichsweise gut abgedeckt, während die übrigen Kompetenzbereiche überwiegend auf niedrigem Niveau verharren.

Ebenso scheint die Zuordnung der Lehrveranstaltungsangebote zu den Studiengängen in einigen Fällen wenig plausibel. So existieren Angebote, dessen Relevanz für die Lehrerbildung nicht zu erkennen sind, und wiederum gibt es Angebote, die eindeutigen Lehramtsbezug haben, jedoch für die Lehramtsstudiengänge nicht geöffnet sind. Es lässt sich konstatieren, dass in mehr als 70 Lehrveranstaltungen die erforderlichen Kompetenzen nicht annähernd ausgebildet werden. Dieses ausgeprägte Defizit gewinnt durch die Tatsachen, dass anhand der Leistungspunkte maximal 12 oder 13 Lehrveranstaltungen besucht werden können und diese ggf. einen zumindest fragwürdigen professionsorientierten Mehrwert aufweisen, zusätzlich an Brisanz.

In der Untersuchung der Fachdidaktiken der Fächer Mathematik und Deutsch konnten ähnliche Defizite wie im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang festgestellt werden. Auch hier wird das empfohlene, fachdidaktische Kompetenzspektrum in beiden Fächern unzureichend abgedeckt und auch im Längsschnitt lassen sich keine eindeutigen Entwicklungen nachzeichnen. Insgesamt skizzieren die Sprach- und Literaturdidaktik in der Germanistik ein deutlich positiveres Bild als die Mathematikdidaktik. Dies zeigt sich vor

allem in den Angeboten des berufsfeldbezogenen Moduls, dem größeren Anteil der Fachdidaktik in der fachwissenschaftlichen Ausbildung sowie die Integration von lehramtsbezogenen Kompetenzen und Inhalte in die fachwissenschaftliche Ausbildung. In diesen drei Bereichen sind deutliche Entwicklungen zu erkennen, jedoch erweisen sich diese in der Detailbetrachtung als inkonsequent. Einerseits profitieren von diesen Entwicklungen fast ausschließlich jene mit Deutsch als erstem Fach und andererseits gibt es explizite fachwissenschaftliche Module für Lehrer, die hinsichtlich ihrer Qualifikationsziele keinerlei Lehramtsbezug aufweisen.

Auf der Ebene der Studienordnungen konnte zwischen den Untersuchungszeitpunkten in beiden Fächern positive Entwicklungen in Form von Konkretisierungen und stärkerer Integration der KMK-Empfehlungen festgestellt werden. Deutlicher als im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang sind die Unterscheide zwischen den formulierten Qualifikationszielen in der Studienordnung und jenen in den Modulhandbüchern ausgeprägt. Konkrete Zielvorgaben aus den Studienordnungen finden in den Qualifikationszielen der Modulhandbücher keine Erwähnung mehr. Provokativ ließe sich das als *Etikettenschwindel* betiteln, da die verbindliche Zielprofilierung auf der Makroebene nicht durch die Module und Lehrveranstaltungen auf Meso- und Mikroebene ausgebildet wird. Darüber hinaus zeigen sich die Qualifikationsziele der Module erneut diffus. Auch in den Fachdidaktiken lassen sich keine klaren Verantwortlichkeiten, Abstimmungen und konkrete Zielvorgaben erkennen, die als Orientierungspunkte für die Ausgestaltung des Lehrangebots fungieren.

Insgesamt zeichnet sich auf Grundlage der quantitativen Inhaltsanalyse ein durchwachsenes Bild der Potsdamer Lehrerbildung. Die Lehramtsstudierenden werden im unzureichenden Maße und formal uneinheitlich professionsorientiert qualifiziert. Die erworbenen Kompetenzen manifestieren sich vorwiegend auf bildungspolitischer und sozialwissenschaftlicher Ebene, während die Ausbildung eines methodisch-didaktischen Repertoires zur Gestaltung von Schule und Unterricht zunehmend vernachlässigt wird. Die positi-

ven Entwicklungen in Form der deutlich detaillierteren Zielvorgaben in den Studienordnungen bleiben (bislang) wirkungslos, da sie nicht in die Modulziele aufgenommen, konkretisiert und ausdifferenziert werden. Zentrale Kompetenzbereiche werden sowohl in der fachdidaktischen als auch in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung vollkommen vernachlässigt.