



Universität Potsdam

Joachim Ludwig | Wilfried Schubarth | Mirko Wendland
(Hrsg.)

Lehrerbildung in Potsdam

Eine kritische Analyse

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 2

Joachim Ludwig | Wilfried Schubarth | Mirko Wendland (Hrsg.)

Lehrerbildung in Potsdam

Eine kritische Analyse

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2013

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung** wird herausgegeben von Philipp Pohlenz.

ISSN (print) 2192-1075
ISSN (online) 2192-1083

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2013/6285/>
URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-62855>
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-62855>

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam
ISBN 978-3-86956-213-1

Inhalt

Vorwort

(Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth & Mirko Wendland) 1

Zusammenfassung

(Wilfried Schubarth, Joachim Ludwig & Mirko Wendland) 4

Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung

*(Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth, Karsten Mühle & Luise
Schönemann)* 13

- 1 Zielstellung der Synopse 13
- 2 Forschungsdesign 14
- 3 Ergebnisse zur Potsdamer Lehrerbildung 17

Exemplarische Inhaltsanalyse der Lehramtsstudiengänge <i>(Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth & Christian Rohde)</i>	46
1 Forschungsdesign.....	46
2 Ergebnisse	60
3 Zwischenfazit	86
 Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen <i>(Hartmut Giest, Mirko Wendland & Luise Schönemann)</i>	 91
Zusammenfassung	91
1 Anteile Fachdidaktik, Fachwissenschaft und berufsfeldbezo- gene Module in den einzelnen Studiengängen der Universität Potsdam	93
2 Anteile abschlussbezogener Lehrveranstaltungen im SoSe 2011 und deren Modulzugehörigkeit	96
3 Regressionsanalytische Befunde zur Professionsorientierung	98
 Handlungsempfehlungen <i>(Wilfried Schubarth, Joachim Ludwig & Mirko Wendland)</i>	 100
 Quellenverzeichnis.....	 106
 Anhang.....	 115

Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth und Mirko Wendland

Vorwort

Professionelles pädagogisches Handeln zeigt sich im „berufsförmigen Verstehen didaktischer Schlüssel-situationen“ (Nittel 1998, S. 2). Das Ziel des Lehramtsstudiums ist es die Grundlagen für diese professionelle Kompetenz, das heißt für das Verstehen didaktischer Schlüssel-situationen im Schulalltag, zu schaffen. Bereits für Rousseau war klar, dass der Kern pädagogischen Handelns darin besteht die Versuche der Lernenden zu verstehen, sich Welt anzueignen und erst in zweiter Linie festzustellen, ob Lernende das lernen, was sie lernen sollen. Lehrer haben die Aufgabe das Lernen ihrer Schüler anzuregen und zu unterstützen. Um diesen Aufgaben nachzukommen, muss ein Lehrer fachlich kompetent sein, pädagogisch professionell denken können und sich selbst als Person so entwickeln können, dass er für die Ausgestaltung seiner Lehrerrolle die notwendige Nähe und Distanz zu den Schülern entwickeln kann. Von Lehrern wird heute mehr denn je erwartet, dass sie als Lernberater in der Schule tätig sind.

Für die Lehrerausbildung an der Universität bedeutet dies, Studienanfänger, die mit überwiegend alltäglichen Vorstellungen von Schu-

le und Lehrerhandeln an die Universität kommen, mit professionellem Denken über Schule und Unterricht vertraut zu machen. Der Übergang von einem alltäglichen Denken hin zu einem wissenschaftlich-fundierten, professionellen Denken ist eine der schwierigsten Herausforderungen in allen Studiengängen. Wann beginnt jemand als Physiker zu denken, als Betriebswirt zu denken oder als professioneller Lehrer – jenseits stereotyper Denkmuster auf Unterricht – zu denken? Selbst in relativ disziplin-homogenen Studiengängen ist es schwer diese professionelle Haltung zu entwickeln. Um wie viel schwieriger ist es im Rahmen der Lehrerbildung gezielt eine professionelle Haltung zu entwickeln, weil das Lehramtsstudium Fächer, die Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften versammelt.

Zu einer professionellen Haltung gehört erstens eine fachliche Interpretationskompetenz, die es dem Lehrer erlaubt die fachlichen Lernproblematiken von Schülern angemessen zu interpretieren und zu verstehen. Darüber hinaus benötigt der Lehrer eine situative Interpretationskompetenz, auf deren Basis er das Lehr-Lernverhältnis mit den sozialen Beziehungen in der Klasse einschließlich der relevanten Kontexte wie Schulorganisation, Familie und Gesellschaft interpretieren kann. Schließlich benötigen Lehrer didaktische Kompetenz, um auf der Basis ihrer wissenschaftlich-fundierten Interpretationen ihr didaktisches Handeln begründen und entwerfen zu können. Nicht zuletzt sollen Lehrer lebenslang weiter lernen, die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft zur Kenntnis nehmen und in ihre pädagogische Praxis einbeziehen.

Lehrerbildung gehört deshalb zu den anspruchsvollsten Herausforderungen einer universitären Bildung. Aktuelle Umfragen zeigen, dass 50 % der Lehrerinnen und Lehrer sich durch ihr Studium nur unzureichend vorbereitet fühlen (Pressemitteilung BMBF vom 24.04.2012). Es setzt sich vor diesem Hintergrund zunehmend die Einsicht durch, dass die Lehrerbildung an der Universität einen eigenen Ort benötigt und nicht mehr weiterhin als fünftes Rad am Wagen mitgeführt werden kann.

Die vorliegende Analyse der Lehrerbildung an der Universität Potsdam versteht sich als ein Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Zukunft der Lehrerbildung. Die Analyse stützt sich auf drei Untersuchungen. Im Kapitel drei werden zentrale Veröffentlichungen, Stellungnahmen und Gutachten zur Potsdamer Lehrerbildung ausgewertet und systematisch zusammengefasst. Im Kapitel vier wird die Entwicklung der Lehrerbildung am Beispiel ausgewählter Fächer im Rahmen einer Längsschnittanalyse aufgezeigt. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse einer Lehramtsstudierendenbefragung vorgestellt.

Die Ergebnisse der Gesamtanalyse auf Basis der drei Untersuchungen findet der Leser zusammengefasst in Form von sechs Thesen und Empfehlungen – vorangestellt im zweiten Kapitel.

Wilfried Schubarth, Joachim Ludwig und Mirko Wendland

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund bundesweiter Reformdebatten zur Lehrerbildung hat eine Arbeitsgruppe des Profilbereichs Bildungswissenschaften und des Zentrums für Lehrerbildung eine Bestandsaufnahme zu zentralen Fragen der Potsdamer Lehrerbildung vorgenommen. Ziel der Bestandsaufnahme ist es, mit fundierten Ergebnissen eine kritisch-konstruktive Diskussion zu aktuellen strukturellen und inhaltlichen Themen der Lehrerbildung zu befördern und damit zur Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung beizutragen.

Auf der Grundlage zahlreicher, schon vorliegender Dokumente und Gutachten sowie eigener Recherchen und Analysen, z. B. zu Lehrveranstaltungsangeboten im Zeitvergleich, wurde im Zeitraum von Oktober bis März 2011 der folgende Bericht erstellt, dessen Hauptergebnisse in sechs Thesen, einschließlich entsprechender Handlungsempfehlungen, zusammengefasst werden können:

Thesen:

1. Die Bedeutung der Potsdamer Lehrerbildung („Potsdamer Modell der Lehrerbildung“) ist in der öffentlichen Darstellung sehr hoch – bei der Umsetzung einer professionsorientierten Lehrerbildung ist der **Stellenwert und das Interesse** seitens Fakultäten und Fachbereiche an einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung dagegen meist eher gering. Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind innerhalb des komplexen Gebildes der Lehrerbildung – trotz verstärkter Bemühungen im Rahmen des Qualitätsmanagements und der Einführung eines neuen Lehrerbildungsgesetzes – nach wie vor nicht ausreichend geklärt. Zudem findet an der Universität Potsdam kein kontinuierlicher, kritisch-konstruktiver Diskurs zur Lehrerbildung statt. Damit spiegeln sich bundesweit diagnostizierte Probleme der Lehrerbildung auch an der Potsdamer Universität wider.

So besteht z. B. eine Diskrepanz zwischen den hohen normativen Ansprüchen im Rahmen der Zielvereinbarungen und deren Umsetzung auf den verschiedenen Ebenen. Konkretisierungen, Erfolgs- und Qualitätskriterien sowie Ressourcenplanungen sind Desiderate. Informations- und Kommunikationsstrukturen zur Lehrerbildung sind auf allen Ebenen oft nur unzureichend entwickelt, Entwicklungsfortschritte beruhen größtenteils auf persönlichem Engagement von einzelnen Personen, z. B. bei der Studienberatung.

Als **Empfehlung** lässt sich ableiten, dass Maßnahmen einzuleiten sind, die **Lehrerbildung als gemeinsame Querschnittsaufgabe** der Universität stärker bewusst zu machen, einen kontinuierlichen, öffentlichen, kritisch-konstruktiven Dialog zur Lehrerbildung zu führen und Verantwortlichkeiten auf allen Ebenen klarer zu benennen und wahrzunehmen. Entsprechende Anreizsysteme und Zielvereinbarungen (vgl. Anhang 4, Entwurfsvorlage: Kriterien im Rahmen von Leistungs- und Zielvereinbarungen) sind dafür als geeignete Steuerungsinstrumente zu nutzen.

2. An der Universität Potsdam existiert für die Lehrerbildung **kein zentraler Ort der Steuerung, Koordination und Qualitätssicherung**, der nachhaltigen Einfluss geltend machen könnte. Das Zentrum für Lehrerbildung wird weniger als Kompetenzzentrum, sondern vor allem als „Dienstleistungseinrichtung“, vor allem für Praxisstudien, in unverbindlicher Form wahrgenommen. Auch in Struktur- und Personalentscheidungen sowie in Forschungsfragen im Bereich Lehrerbildung ist das Zentrum für Lehrerbildung bisher kaum in Erscheinung getreten.

Trotz einiger Initiativen des Zentrums, z. B. zur Erhöhung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium, bleibt die Professionsorientierung unterentwickelt. Die für eine professionsorientierte Lehrerbildung notwendigen inhaltlichen und organisatorischen Abstimmungs- und Koordinierungsprozesse sind defizitär, z. B. zwischen den Fächern, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, den Praxisstudien, der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung usw. Eine Koordination wird auch von den Studierenden angemahnt. Hinzu kommen die marginale Stellung der Fachdidaktiken in den meisten Fächern, ebenfalls ein großer Kritikpunkt seitens der Studierenden (vgl. z. B. online-Befragung des ZfL im SoSe 2011) sowie die tendenzielle Schwächung der Stellung der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik in den letzten Jahren. Vorliegende Evaluationsbefunde zu Studienqualität fließen bisher kaum in die Überarbeitung von Studienprogrammen ein.

Als **Empfehlung** leitet sich ab, einen zentralen Ort der Steuerung und Qualitätssicherung mit notwendigen Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen zu schaffen und dafür entsprechende Modelle zu entwickeln, z. B. das Zentrum für Lehrerbildung von einer Dienstleistungseinrichtung in ein **Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehrerforschung (PoKoLL)** zu transformieren bzw. eine „School of Education“ zu gründen (vgl. auch Konzept zum neuen Lehrerbildungsgesetz). Bei diesem Transformationsprozess besteht insbesondere Klärungsbedarf hinsichtlich der Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen zwischen dem Zentrum für Quali-

tätsmanagement, dem Zentrum für Lehrerbildung, den Fakultäten, einschließlich Qualitätsbeauftragten, den Struktur- bzw. Profildbereichen sowie den Departments (vgl. aktuelle Qualitätsoffensive des MBBF zur Lehrerbildung).

3. Die Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam ist zu ca. einem Drittel durch abschlussbezogene Lehrveranstaltungen gekennzeichnet. **Der große Anteil der angebotenen Kurse findet überwiegend mit Studierenden aus anderen Studiengängen statt.** Die Zielsetzung und das zielgerichtete Erwerben der in den Studienordnungen benannten Kompetenzen erscheint schwer zu erreichen. So zeigen Regressions-Analysen mit abhängigen Variablen zur Professionsorientierung, dass sowohl der Anteil an beteiligten Studiengängen als auch der Anteil rein abschlussbezogener – also für das Lehramt ausgerichteter – Veranstaltungen, eine hohe Varianzaufklärung ergeben. Je weniger Studiengänge bzw. Module an einem Kurs partizipieren (entspricht einer homogeneren Zielgruppe), bzw. je höher der Anteil abschlussbezogener Lehrveranstaltungen ist, desto besser werden Variablen zur Professionsorientierung von den Studierenden bewertet. Im Weiteren ergeben sich damit auch kürzere Studienzeiten.

Als **Empfehlung** ist hieraus abzuleiten, dass die Universität Potsdam und die in der Lehrerbildung involvierten Studienbereiche **vermehrt zielgerichtete**, wenn möglich **abschlussbezogener Lehrveranstaltungen** anbieten sollten. Dies kann zum Einen eine stärkere Professionsorientierung in den Lehramtsstudiengängen bewirken, sich zum anderen auch in den nicht Lehramt bezogenen Studiengängen positiv auswirken. Die Studienbereiche sollten dem zur Folge prüfen, inwieweit bei Vorliegen von Alternativangeboten, diese verstärkter auf Studierenden-Zielgruppen ausgerichtet werden könnten. So könnten beispielsweise bei vier Alternativangeboten jeweils zwei für Lehramtsstudierende und zwei für außerhalb des Lehramts Studierende angeboten werden (unter der Voraussetzung, dass die Bedarfe in den involvierten Studiengängen ähnlich sind).

4. Im Wintersemester 2004/2005 wurde an der Universität Potsdam die gestufte Studienstruktur in der Lehramtsausbildung eingeführt. Mit der damit einhergehenden Modularisierung der Ausbildungsinhalte sollten deutliche Akzente für eine professionsorientierte Lehrerbildung gesetzt werden, zur Umsetzung der von der KMK formulierten Standards und zur systematischen Kompetenzentwicklung durch die fach- und bildungswissenschaftliche Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Dies bedingte nicht zuletzt eine enge(re) Vernetzung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung sowie der Lehre im bildungswissenschaftlichen Bereich durch die Koordinierung pädagogischer, psychologischer, sonderpädagogischer und auch bildungssoziologischer Lehrinhalte.

Mit einer exemplarisch in den Lehramtsfächern Mathematik und Deutsch durchgeführten *quantitativen Inhaltsanalyse* wurden die entsprechenden Fachstudienordnungen, einschließlich des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs (Bildungswissenschaften), Modulhandbücher und das jeweilige Lehrangebot der ausbildungsbeteiligten Fachbereiche im längsschnittlichen Vergleich zum Stand Wintersemester 2005/06 und Wintersemester 2011/12 analysiert. Damit wurden aus einer eher quantitativen Perspektive auf den Reformprozess in der Potsdamer Lehrerbildung vor allem folgende Aspekte im Zeitverlauf untersucht:

- quantitative Anteile der an der Lehrerbildung beteiligten Ausbildungsbereiche (Fach, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften)
- Implementierungsstand und Passung der in den Studienordnungen/Modulhandbüchern formulierten Qualifikationsziele und Kompetenzen zu den ländergemeinsamen Standards in den Fachwissenschaften/-didaktiken und den Bildungswissenschaften der KMK

- Abdeckung der in den Dokumenten beschriebenen inhaltlichen Schwerpunkte und im Studium zu erreichenden Kompetenzen durch das konkrete Lehrveranstaltungsangebot.

Im Ergebnis der Untersuchungen zeichnet sich, abhängig von der gewählten Fächerkombination, der Wahl von Erst- und Zweitfach sowie dem angestrebten Lehramt, ein **eher heterogenes und teils unausgewogenes Qualifikationsangebot für Lehramtsstudierende** ab. In den Fächern gibt es **keine einheitlichen und verbindlichen Vorgaben über inhaltliche Anteile fachdidaktischer Studien** im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Im Zeitvergleich bspw. verharren mathematikdidaktische Lehrangebote anteilig auf einem niedrigen Niveau, während fachdidaktische Anteile in der Germanistik ausgebaut und auch die fachwissenschaftliche Ausbildung stärker abschlussbezogen mit „Lehramtszuschnitt“ ausgerichtet wurde. Von den positiven Entwicklungen dort profitieren allerdings vorwiegend nur Studierende, die Deutsch als Erstfach wählen. In den Studienordnungen der beiden Fächer erfolgten zwischen den Untersuchungszeitpunkten sichtliche Konkretisierungen in den Qualifikationszielen und eine stärker kompetenzorientierte Beschreibung von Modulen entlang der KMK-Empfehlungen. Dennoch zeigt sich, dass trotz dieser Entwicklungen die fachdidaktischen Standards der KMK nicht ausreichend abgedeckt werden. Auf der Ebene des konkreten Lehrveranstaltungsangebots werden Reibungsverluste sichtbar: eine konsequente Umsetzung der in den Modulbeschreibungen angezielten Kompetenzprofile durch aufeinander abgestimmte Lehrangebote ist nicht gegeben.

Auch in den Bildungswissenschaften gelingt es nach Verabschiedung einer neuen Studienordnung (September 2011) und darin deutlich ausdifferenzierterer Modulbeschreibungen (Qualifikationserwartungen, Kompetenzziele) nicht, die von der KMK vorgegebenen Kompetenzen für das Berufsfeld Schule abzudecken. Zudem fallen Disproportionen derart ins Auge, dass Belange von Schule, Unterricht und der Arbeit mit Heranwachsenden vor allem bildungspolitisch und sozialwissenschaftlich kontextualisiert werden. Ausbil-

dungsseitig bleiben dagegen Anforderungen an das Lehrerhandeln im Kompetenzbereich „Unterrichten“ aus allgemein-didaktischer Perspektive unterrepräsentiert. Dies spiegelt sich in der Detailbetrachtung des Lehrangebots in den Bildungswissenschaften wider. Lehrveranstaltungen zum didaktisch-methodischen Kompetenzprofil erscheinen anderen Kompetenzbereichen nachgeordnet und entwickeln sich im zeitlichen Verlauf rückläufig, während Grenzfällen und Randphänomenen im Handlungsfeld von Schule mitunter ein (zu) großes Gewicht eingeräumt wird.

Folgende *Empfehlungen* lassen sich im Ergebnis der Analyse ableiten:

Erstens: In den Fachwissenschaften sollten mehr speziell auf den Lehrerberuf ausgerichtete Studienangebote bereitgestellt werden.

Zweitens: In den Lehramtsstudiengängen sollte eine Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitfach aufgehoben, der Anteil der Fachdidaktik in der Ausbildung deutlich aufgewertet und auf einen für alle Fächer einheitlichen und verbindlichen Mindestumfang festgesetzt werden.

Drittens: Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Ausbildung ist die Erarbeitung eines verbindlichen Kerncurriculums anzustreben. Damit soll eine kompetenzorientierte und berufs-feldbezogene Ausbildung zu den grundlegenden Anforderungen im Lehrerhandeln besser gesichert und über aufeinander abgestimmte Studienangebote der daran beteiligten Fachdisziplinen befördert werden.

5. Das Ziel des Potsdamer Modells der Lehrerbildung, insbesondere **der Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung**, ist nach wie vor mehr Wunsch als Realität. Zwar wurde mit der Einführung des 16-wöchigen Schulpraktikums (sog. „Praxissemester“) der Praxisanteil im Masterstudium stark erhöht, die angestrebte

Verknüpfung von Theorie und Praxis während des gesamten Studienverlaufs gelingt jedoch erst in Ansätzen.

So kritisieren die Studierenden, dass zwischen theoretischen und praktischen Anteilen im Lehramtsstudium ein Missverhältnis herrsche, dass es zu wenige Praxisbezüge in den Lehrangeboten, vor allem im Bachelor, gäbe und dass die praktischen Anteile nur unzureichend mit dem Studium insgesamt verknüpft würden (vgl. Schubarth/Speck/Seidel 2012). Zudem werden mehr Praxis-, insbesondere Unterrichtserprobungen, bereits im Bachelor gewünscht. Als Adressaten dafür werden vor allem die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften gesehen. Auch bei den Vor-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen des Praxissemesters werden Verbesserungsmöglichkeiten angemahnt.

Daraus leitet sich als **Empfehlung** ab, bei der Entwicklung bzw. Überarbeitung der Studienprogramme im Sinne einer professionsorientierten Lehrerbildung und im Rahmen der Qualitätssicherung stärker das Theorie-Praxis-Verhältnis im gesamten Studienverlauf, einschließlich der Praxisstudien, zu berücksichtigen. Dies kann auf verschiedene Weise erfolgen: im Rahmen von Lehrveranstaltungen, z. B. zur Didaktik, bei der Überarbeitung von Studienprogrammen, z. B. konsequente Einbeziehung der KMK-Standards, durch Berücksichtigung von Evaluationsstudien und Absolventenbefragungen, durch Kooperationsvereinbarungen zwischen erster und zweiter Phase oder durch kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung des Lehramtsstudiums und der öffentlichen Diskussion der Ergebnisse.

6. Das Studium an der Universität Potsdam ist gekennzeichnet durch eine **hohe Diversivität in den auf das professionelle Lehrerhandeln bezogenen, also vor allem den fachdidaktischen, Anteilen**. Auf formaler Ebene wird den Anforderungen durch die Gesetzgeber (MBS, MWFK), z. B. durch die Vorgaben der BaMaV, entsprochen, wobei sich Differenzen erkennen lassen, die sich durch die inhaltliche Auslegung der „berufsfeldbezogenen Module“ (BFB), eher fachdidaktisch oder fachwissenschaftlich, ergeben. Regressi-

onsanalysen zeigen, dass vor allem der fachdidaktische Anteil zu einer besseren Einschätzung der Professionsorientierung beiträgt. So lassen sich Hinweise empirisch ermitteln, die eine Erhöhung der fachdidaktischen Anteile in den Lehramtsstudiengängen nahelegen. **Weil die fachdidaktischen Anteile wesentlich zu einer Professionsorientierung beitragen, sollten die fachdidaktischen Anteile gerade in den Studiengängen, in denen diese Anteile unterrepräsentiert sind, erhöht werden.** Eine Orientierung bieten hierbei die Studiengänge, die in der Online-Befragung des ZfL im SoSe 2011 am besten von den teilnehmenden Studierenden eingeschätzt wurden.

Joachim Ludwig, Wilfried Schubarth, Karsten Mühle und
Luise Schönemann

Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung

1 Zielstellung der Synopse

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

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

2 Forschungsdesign

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

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

2.1 Leitfragen

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

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

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

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

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

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

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

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

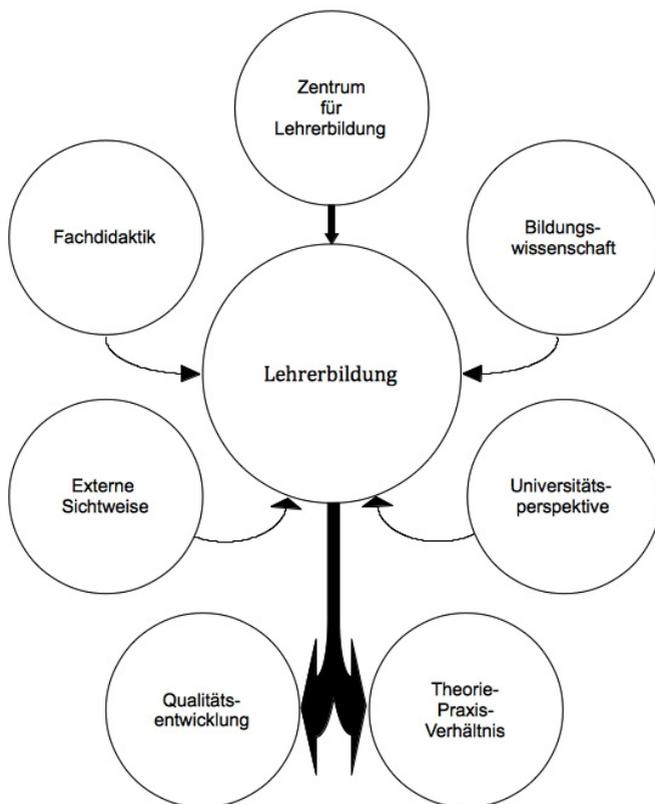


Abbildung 1: Forschungsdesign der Synopse

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

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

2.2 Datengrundlage

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

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

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

3 Ergebnisse zur Potsdamer Lehrerbildung

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

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

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

3.1 Befunde zur Zielsetzung der Potsdamer Lehrerbildung

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

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

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

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

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

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

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

Rückkoppelung auf die These(n) zu den Zielvereinbarungen:

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

3.2 Institutionelle Strukturen in der Lehrerbildung

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

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

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

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

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

3.2.1 Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2 Fakultäten, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.3 Bildungswissenschaften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 1: Bundesvergleich Lehramt Gymnasium

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

Quelle: Müller 2011

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

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

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

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

Tabelle 2: Bundesvergleich Lehramt Sekundarstufe 1/Primarstufenbereich

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

Quelle: Müller 2011

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

** Ein Lehramtsstudium hat 300 LP;

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

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

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

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

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

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

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

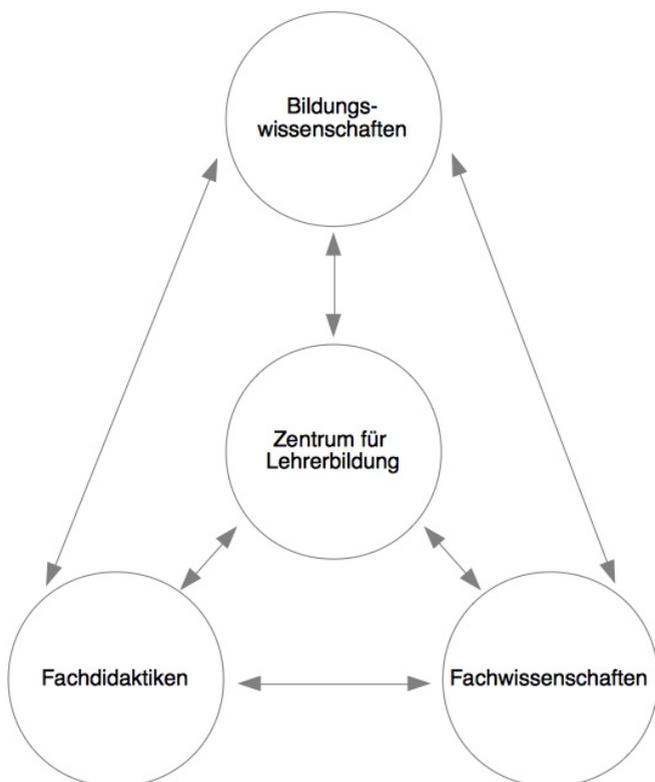


Abbildung 2: Idealbild der Vernetzung

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

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

3.3. Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung

3.3.1 Theoretische und praktische Bezüge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.2. Schulpraktische Studien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

und praxisbezogenen Theoriearbeit sind hingegen innerhalb des Studiums zu legen.

3.4 Charakteristika der Qualitätsentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

3.5 (Zwischen-)Fazit

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

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

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

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

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

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

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

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

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 Lehrveranstaltungs-konzeptionen.

- (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*).

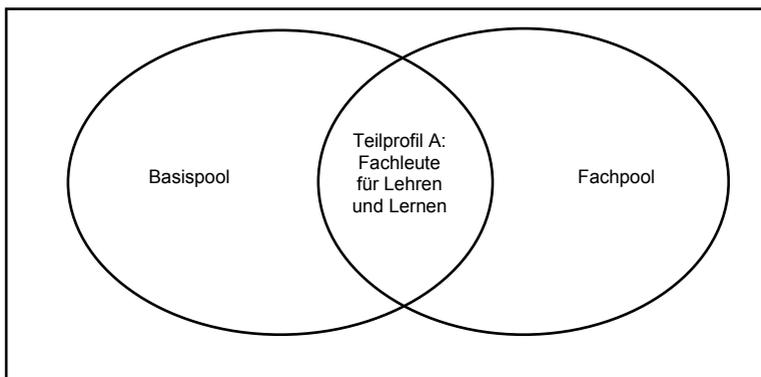


Abbildung 3: Zusammensetzung der Analysekriterien

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	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	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 Lernschranken 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 bestätigen.

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 Lehrveranstaltungskonzeptionen 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.

Hartmut Giest, Mirko Wendland und Luise Schönemann

Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen⁷

Zusammenfassung

Zielsetzung der im vorliegenden Analyse war eine Prüfung (1) des Einflusses abschlussbezogener und Abschluss-gemischter Veranstaltungen sowie (2) der fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Anteile im Studium auf (3) die Professionalisierung von Studierenden in Lehramtsstudiengängen. Hierzu wurden Angaben zur Professionsorientierung im Lehramtsstudium in Form einer Online-erhebung unter Lehramtsstudierenden im SoSe 2011 (N = 553) erfasst und im Weiteren in Bezug zu den Veranstaltungsdaten lehramtsbezogener Lehrveranstaltungen des SoSe 2011 sowie der im

⁷ Detaillierte Ergebnisse finden sich in Giest, Wendland, Fleuter, Schönemann und Bethke (in Vorbereitung). Hier erfolgt nur eine auszugsweise Darstellung.

SoSe 2011 aktuellen und somit gültigen Ba/Ma-Ordnungen in lehramtsbezogenen Studiengängen der Universität Potsdam analysiert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass (1) ein höherer Anteil an fachdidaktischem Studienelementen, (2) ein vermehrter Anteil an Abschluss, d. h. den Zielen des Lehramtsstudiums, entsprechenden Veranstaltungen (im SoSe 2011 ca. ein Drittel aller Veranstaltungen in lehramtsbezogenen Studiengängen) zu (3) einer erhöhten Wahrnehmung der Professionsorientierung in Lehramtsstudiengängen durch Lehramtsstudierende führt.

Die Ergebnisse verweisen auf den Bedarf des Weiterdenkens in der Veranstaltungsplanung der Fachbereiche der Universität Potsdam. Somit sollte geprüft werden, inwieweit in vermehrtem Umfang in Lehramtsstudiengängen (und auch anderen, nicht Lehramt bezogenen Studiengängen) eine erhöhte Professions- bzw. Berufsorientierung erzielt werden kann, durch

- (1) vermehrte, Ziel gerichtete Angebote an abschlussbezogenen, (sowie auch)
- (2) Modul bezogenen Lehrveranstaltungen und
- (3) vermehrt fachdidaktisch orientieren Veranstaltungen.

Die als Zielformulierung beschriebenen Kompetenzen von Modulen als auch die Verortung in einem Studiengang differieren teilweise zwischen verschiedenen Studiengängen, was eine Öffnung für eine Vielzahl von Studiengängen aus Sicht der Analyseergebnisse als den jeweiligen Studiengangzielen nicht förderlich erscheint. Anreize für eine Umsetzung sind zu diskutieren und lassen sich gegebenenfalls durch entsprechende Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Fakultäten mit der Universität Potsdam (in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung) definieren.

Anhand der Ergebnisse sind für die Gestaltung der zukünftigen Studienangebote zu diskutieren:

- (1) inwieweit unter Berücksichtigung kapazitärer Möglichkeiten verstärkt abschlussbezogene Lehrveranstaltungen ermöglicht werden können,

- (2) inwieweit der Anteil an fachdidaktischen Studien unter Berücksichtigung der Empfehlungen der KMK erhöht werden muss bzw. kann und
- (3) inwieweit die Realisierung der unter 1 und 2 genannten Ansprüche in Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Universität Potsdam kriterienorientiert Berücksichtigung finden können.

Eine Orientierung zu zuvor genanntem Punkt 1 sollten die derzeitigen Veranstaltungsangebote unter Berücksichtigung der in den jeweiligen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden (Studienfälle) bieten und eine Orientierung zu dem im Vortext genannten Punkt 2 sollten die Anteile an Fachdidaktik und Pädagogik in den als vermehrt professionsorientiert eingeschätzten Studiengängen bieten – wie z. B. den Studienfächern der Grundschulpädagogik (Deutsch und Mathematik) sowie Musik, Sport und Arbeitslehre/WAT außerhalb der Grundschulpädagogik.

1 Anteile Fachdidaktik, Fachwissenschaft und berufsfeldbezogene Module in den einzelnen Studiengängen der Universität Potsdam

Die Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam ist in vielerlei Hinsicht eher heterogen als homogen angelegt. Dies mag den einzelnen Fachkulturen entsprechen, führt aber in der Folge möglicherweise zu einer strukturell bedingten, ungleichen Professionalisierung der Lehramtsstudierenden. Aus Ergebnissen von Studierendenbefragungen lassen sich diese Unterschiede deutlich erkennen. Gleiches gilt auch für die Abbildung der strukturellen Gegebenheiten. Eine grobe Klassifikation der Anteile an Fachwissenschaft, Fachdidaktik und berufsfeldbezogener Module lässt eine große Variabilität erkennen, die wahrscheinlich nur durch die gesetzliche Vorgabe der BaMaV (Bachelor-Master-Abschlussverordnung) einigermmaßen strukturiert wurde. Wie schon in vorherigen Kapiteln an-

gedeutet, erfährt das Lehramtsstudium mit dem berufsfeldbezogenen Modulen nicht immer die positive Wirkung, da hier oftmals auch nicht lehramtsbezogene Inhalte angeboten werden. Grundsätzlich sind im Rahmen des gymnasialen Lehramtsstudiums 18 LP Fachdidaktik (einschließlich berufsfeldbezogener Module) zu studieren. In den anderen Studiengängen kann diese Quote unterschritten werden, da für das Masterstudium keine Mindestanforderungen in Form von Leistungspunkten festgeschrieben wurden. Generell wird der Anteil der Fachdidaktik durch einige Angebote in den berufsfeldbezogenen Modulen geschmälert. Exemplarisch wird dies im vorherigen Kapitel dargestellt.

Tabelle 8: Studienanteile im Bereich Lehramt an Gymnasien (Fach 1 mit 114 LP/Fach 2 mit 95 LP); aktuellste Ba-/Ma-Ordnungen

Fach LG	Fachwissenschaft	Fachdidaktik	berufsfeldbezogenes Modul
Biologie	87/69	17/17	10/9
Chemie	89,5/72	19,5/18	5/5
Deutsch	88/68	20/21	6/6
Englisch	94/79	8/8	12/8
Französisch	94/80	10/10	10/5
Geographie	85/69	20/20	9/6
Geschichte	78/68	20/14	16/13
Informatik	92/73	16/16	6/6
Latein	92/73	12/12	10/10
L-E-R	-/73	-/15	-/6
Mathematik	93/75	16/15	5/5
Musik	92/73	11/11	11/11
Physik	88/69	16/16	10/10
Politische Bildung	76/56	26/27	12/12
Polnisch	94/79	10/10	10/6
Russisch	94/79	10/10	10/6
Spanisch	94/80	10/10	10/5
Sport	86/67	13/13	15/15
W-A-T	-/-	-/-	-/-

Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen

Tabelle 9: Studienanteile im Bereich Lehramt SIP (Fach 1 mit 83 LP/Fach 2 mit 76 LP); aktuellste Ba-/Ma-Ordnungen

Fach LSIP	Fachwissenschaft	Fachdidaktik	berufsfeldbezogenes Modul
Biologie	61/52	14/15	8/9
Chemie	64/58	14/13	5/5
Deutsch	59/51	18/19	6/6
Englisch	70/62	6/6	7/8
Französisch	63/62	15/9	5/5
Geographie	58/54	20/16	5/6
Geschichte	62/62	8/8	13/6
Informatik	62/54	15/16	6/6
Latein	-/-	-/-	-/-
L-E-R	61/54	16/16	6/6
Mathematik	63/56	15/15	5/5
Musik	66/62	8/7	9/7
Physik	69/62	9/9	5/5
Politische Bildung	47/42	24/22	12/12
Polnisch	67/62	10/8	6/6
Russisch	67/62	10/8	6/6
Spanisch	63/62	15/9	5/5
Sport	55/48	13/13	15/15
W-A-T	66/58	12/12	5/6

Die aktuell gültigen Werte für die Fächer gemäß Abschluss sind den Tabellen 8 und 9 zu entnehmen. Der Anteil der Fachdidaktik (ohne Berücksichtigung der berufsfeldbezogenen Module) schwankt in den Fächern mit Abschlussziel Lehramt an Gymnasien zwischen 8 und 20 LP (Fach 1) sowie zwischen 8 und 21 LP (Fach 2). Für Studierende mit Abschluss Lehramt SIP schwanken die fachdidaktische Anteile zwischen 6 und 24 LP (Fach 1) sowie 6 und 22 LP. In fachdidaktisch günstigen Kombinationen sind somit 41 LP in Studiengängen mit Abschluss Lehramt an Gymnasien und 46 LP in Studiengängen mit Abschluss Lehramt SIP erwerbbar. In fachdidaktisch ungünstigen Kombinationen sind lediglich 16 (LG) bzw. 12 LP (LSIP) der Fachdidaktik im Ganzen zuzuordnen. Die Konsequenzen für die Professionalisierung sind aus dieser formalen Sicht nur zu erahnen.

2 Anteile abschlussbezogener Lehrveranstaltungen im SoSe 2011 und deren Modulzugehörigkeit

Neben den Anteilen an Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Schulpraktischer Studien und der Erziehungswissenschaften sind zwei weitere Kriterien heranzuziehen, die einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung in den Lehramtsstudiengängen haben können:

- (1) der prozentuale Anteil abschlussbezogener Lehrveranstaltungen in Lehrangeboten für Studierende in Lehramtsstudiengängen sowie
- (2) die Anzahl der in einem Kurs beteiligten Studiengänge (Lehramt und außerhalb des Lehramtes) und Module.

Tabelle 10: Überblick zur Abschlussbezogenheit in Lehramtsangeboten im SoSe 2011

	Häufigkeiten der beteiligten Studiengänge/Module im Rahmen von Lehrveranstaltungen									
Beteiligte Studiengänge	1	2	3	4	5	6	7	8	9	>9
Summe (nur Lehramt)	369	68	1	0	1	2	0	1	2	0
Summe (mit anderen)	0	346	164	59	14	25	15	25	45	51

Eine Analyse für die angebotenen Veranstaltungen in Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam im Sommersemester 2011 zeigt, dass lediglich ca. ein Drittel aller angebotenen Lehrveranstaltungen abschlussbezogen für Lehramtsstudierende in Betracht gezogen werden (vgl. Tabelle 10). Diese Quote ergibt sich zum einen aus dem Anteil an fachdidaktischen Angeboten im Rahmen von schulpraktischen Studien sowie durch die hohe Abschlussbezogenheit in den Fachangeboten der Grundschulpädagogik und des Primarstufenspezifischen Bereiches.

Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen

Tabelle 11: Überblick zu den Veranstaltungsangeboten im SoSe 2011

	Prozentualer Anteil abschlussbezogener LVs in Lehramtsstudiengängen	Modalwert der in einem Studiengang beteiligten Module je LV
Biologie	39,02	1
Chemie	61,90	1
Deutsch	35,07	2
Englisch	23,66	4
Französisch	18,07	3
Geographie	24,32	2
Geschichte	8,18	4
Informatik	0,99	20
Latein	23,08	3
L-E-R	29,17	2
Mathematik	49,17	6
Musik	88,49	1
Physik	95,24	1
Politische Bildung	6,25	2
Polnisch	17,07	9
Russisch	23,81	3
Spanisch	16,67	2
Sport	91,31	2
W-A-T	38,1	3
Deutsch (GP)	72,22	1
Mathematik (GP)	100,00	1
Sachunterricht (GP)	100,00	1
Musik (GP)	100,00	1
Sport (GP)	100,00	1

Je nachdem, welche Fächerkombination in den Lehramtsstudiengängen gewählt wurde, schwankt der Anteil an abschlussbezogenen Lehrveranstaltungen zwischen ca. 5 und ca. 90 Prozent (vgl. auch Tabelle 11). In den Bachelorangeboten ist die Abschlussbezogenheit grundsätzlich höher. Die in Lehramtsstudiengängen angebotenen

Lehrveranstaltungen in den Masterstudiengängen sind zumeist Importe aus weiteren Studiengängen außerhalb des Lehramts.

Je größer der Anteil an abschlussbezogenen Lehrveranstaltungen ist, desto geringer scheint die Quote der beteiligten Module, was wiederum zu einer stärkeren Kompetenzorientierung, dank einer verminderten Abstimmungsnotwendigkeit zwischen verschiedenen beteiligten Modulen führen sollte. Generell ist zu vermuten, dass Studierende in Studiengängen mit einer hohen Anzahl an Lehrveranstaltungen mit Beteiligung verschiedenster Module eine geringe Zielfokussierung und Ausrichtung auf die notwendigen zu erwerbenden Kompetenzen erleben. Welchen Sinn solche Veranstaltungsangebote haben, dürfte sich nur für einen Teil der beteiligten Studierenden ergeben. Welchen Einfluss dies auf Variablen bzw. Kriterien im Rahmen der Professionsorientierung im Lehramtsstudium hat, wird im folgenden Abschnitt exemplarisch veranschaulicht.

3 Regressionsanalytische Befunde zur Professionsorientierung

Im Sommersemester 2011 nahmen ca. 500 Lehramtsstudierende der Universität Potsdam an einer Online-Erhebung zur Professionsorientierung im Lehramtsstudium teil. Die Angaben aus dieser Befragung wurden fachspezifisch aufgearbeitet und entsprechend aggregiert. Mit den aggregierten Fachdaten wurden im folgenden Effekte der strukturellen Rahmenbedingungen wie die Anteile an Fachdidaktik, Fachwissenschaft, berufsfeldbezogener Module sowie der prozentuale Anteil an abschlussbezogenen Lehrveranstaltungen als auch der Anteil an Modulen in Lehrveranstaltungen geprüft. Dabei zeigen sich auf empirischer Ebene vor allem Effekte hinsichtlich der beteiligten Module. Je abschlussbezogener und somit weniger Module an einer Lehrveranstaltung beteiligt sind, desto kürzer sind

die Regelstudienzeiten ($R^2 = 31,3 \%$; $Beta = .559$), desto besser wird die Modulabstimmung in den Bereichen eingeschätzt ($R^2 = 41,2 \%$; $Beta = .642$), desto besser wird die Abstimmung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ($R^2 = 46,2 \%$; $Beta = .680$) sowie zwischen Fachwissenschaft und Schulpraktischen Studien ($R^2 = 33,2 \%$; $Beta = .576$) als auch zwischen Fachdidaktik und Schulpraktischen Studien ($R^2 = 41,4 \%$; $Beta = .644$) wahrgenommen. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in der Wahrnehmung der Berufs-/Professionsorientierung der fachwissenschaftliche ($R^2 = 46,2 \%$; $Beta = .680$) der fachdidaktischen Komponente ($R^2 = 46,2 \%$; $Beta = .680$) des Fachstudiums.

Hieraus lässt sich der Schluss ziehen, dass allein die Fokussierung auf einzelne Abschlussarten in einer Lehrveranstaltung zur erhöhten Wahrnehmung der Professionsorientierung führen kann. Werden die Einflüsse nur in Abhängigkeit der Anteile an Fachdidaktik, Fachwissenschaft und berufsfeldbezogener Module geprüft, so ergeben sich ähnliche Effekte allein durch den prozentualen Anteil an Fachdidaktik. Demzufolge sind neben einer Fokussierung der Lehrinhalte und Öffnung der Kurse für wenige Studierendengruppen auch die Anteile an Fachdidaktik im Sinne einer erhöhten Professionsorientierung zu berücksichtigen.

Wilfried Schubarth, Joachim Ludwig und Mirko Wendland

Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend ergeben sich nach Sichtung der Expertisen und Veröffentlichungen zur Lehrerbildung in Potsdam sowie der inhaltsanalytischen Aufbereitung der Studienordnungen, Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse zu den Studiengängen Deutsch und Mathematik, sowie der sekundäranalytischen Betrachtung der Ergebnisse der Befragung zur Professionsorientierung folgende **Handlungsempfehlungen** für eine effizientere und professionsorientiertere Potsdamer Lehrerbildung:

- (1) Der Bedarf zur Einrichtung eines zentralen Ortes der Koordination, um die Barrieren innerhalb der Steuerungsmöglichkeiten einer zukunfts- und professionsorientierten Lehrerbildung zu überwinden, ist ein zentrales Element, welches sich durch (nahezu) sämtliche Veröffentlichungen zieht. Möglich ist dies als Kompetenzzentrum der Lehrerbildung: eine zentrale Steuerungseinheit, zur Bündelung der Verantwortlichkeiten, Beschlusskompetenzen und finanziellen wie personellen Ressourcen sowie zur Koordination der Lehrerbildung an der Universität Potsdam.

- (2) Hier erfolgt die domänenspezifische Ansiedelung sämtlicher lehrerbildungsrelevanter Bereiche, wie den Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik (Bildungswissenschaften), des Primarstufenspezifischen Bereichs, der Inklusionspädagogik und dem Zentrum für Lehrerbildung, mit doppeltem Mandat ausgestattet, sowohl in der Fakultät (Ausnahme Zentrum für Lehrerbildung) als auch in der zukünftigen Lehrerbildungsinstitution. Dadurch rückt die Gewährleistung fachspezifischer wie auch lehramtsspezifischer Wissensvermittlung näher.
- (3) Ziele der Umstrukturierung in der Potsdamer Universität sind: klare Verantwortungsstrukturen, eine institutionelle Steuerung, die systematische Qualitätsentwicklung sowie konkrete Zielvorgaben für wissenschaftliche und professionorientierte Lehrerbildung. Die Generierung eines essentiellen Ortes der Lehrerbildung ist Bedingung zur Erfüllung der genannten Entwicklungspotenziale. Eine institutionelle Fixierung, die alle lehrerbildungsrelevanten Zuständigkeits- und Entscheidungsebenen inklusive der notwendigen finanziellen Mittel, Entscheidungs- und Steuerungskompetenzen und mit Schnittmenge zu Fakultäten und Universität vereint und gleichzeitig mit allen Modalitäten zur Umsetzung der Lehrerbildungsfragen ausgestattet ist; lässt eine effiziente und produktive Lehrerbildungsentwicklung realisierbar werden.
- (4) Die institutionelle Konsolidierung lehramtsspezifischer Hochschulelemente ist aus dem Zentrum für Lehrerbildung heraus – so wie es derzeit existiert – nicht umsetzbar. Das Zentrum für Lehrerbildung ist die wichtigste Koordinations- und Entwicklungsinstitution, es bedarf jedoch der Erweiterung um zusätzliche Entscheidungs- und Steuerungskompetenzen, die mit einem neuen und einflussreicheren Status verbunden wäre.

- (5) Eine Angleichung der Fächer in den einzelnen Lehramtsstudiengängen ist vorzunehmen. Konkret gilt es die Unterschiede zwischen erstem und zweitem Fach aufzuheben (Gleichwertigkeit der Fächer) sowie eine einheitliche Vorgabe des Anteils der Fachdidaktik innerhalb der Fachwissenschaft zu definieren. Auf Grundlage der vorliegenden Analyse, der empfohlenen KMK-Kompetenzprofile für die Fächer sowie Ergebnisse der aktuellen Studentenerbefragungen sind 35 Leistungspunkte für die Fachdidaktik zwingend erforderlich (siehe Tabelle 12 und Tabelle 13).

Tabelle 12: Studienkombinationsvarianten für das Lehramt an Gymnasien

Fach	Professionsorientierte Theorie				BF-Modul	Professionsorientierte Theorie			
	Fachwissen	FD	EWI	Praktika		Fachwissen	Praktika	BF-Modul	Anteil gesamt N=274*
Variante 1									
Deutsch	57	40	45	35	-	41,6 %	45,6 %	12,8 %	-
Mathe	57	40							
Variante 2									
Mathe	62	35	45	35	-	45,3 %	42,0 %	12,8 %	-
Deutsch	62	35							

Anmerkungen: *Die Leistungspunkte für die Bachelor- und Masterarbeit bleiben unberücksichtigt.

Tabelle 13: Studienkombinationsvarianten für das Lehramt LSIP

Fach	Studienkombination				Anteil gesamt N=274*				
	Fachwissen	Professions-orientierte Theorie		Praktika	BF-Modul	Fachwissen	Professions-orientierte Theorie	Praktika	BF-Modul
	FD	EWI							
Variante 1									
Deutsch	42	35		35	-	33,7 %	52,2 %	14,1 %	-
Mathe	42	35	60	35	-	33,7 %	52,2 %	14,1 %	-
Variante 2									
Mathe	45	35		35	-	36,1 %	49,8 %	14,1 %	-
Deutsch	45	35	54	35	-	36,1 %	49,8 %	14,1 %	-

Anmerkungen: *Die Leistungspunkte für die Bachelor- und Masterarbeit bleiben unberücksichtigt.

- (6) Eine fachübergreifende, verbindliche Makrostruktur für die Fachdidaktiken in Anlehnung an die KMK-Empfehlungen gilt es zu etablieren (siehe Tabelle 14). Diese modulare Struktur und die entsprechende Gewichtung der fachdidaktischen Ausbildung wurden auf Grundlage der Systematisierung der Lehrerfachprofile induktiv erarbeitet.
- (7) Eine stringente, modulare Studienstruktur der Lehramtsstudiengänge bis auf die Lehrveranstaltungsebene hinunter ist vorzunehmen. D. h. es müssen klare Abstimmungen zwischen den Modulen hinsichtlich der Inhalte und der auszubildenden Kompetenzen vorgenommen werden. Jedes Modul muss sich für ein konkretes Kompetenzspektrum verantwortlich zeichnen und eindeutige Orientierungspunkte für die entsprechenden Lehrveranstaltungen vorgeben. Dabei sind transparente und differenzierte Informationen zu Zulassungsvoraussetzungen, Lernzielen, Inhalten und Kompetenzerwerb von immanenter Bedeutung (Hofmann

2009). Im Weiteren Sinne bedeutet dies, dass vermehrt abschlussbezogene Lehrveranstaltungen angeboten werden sollten bzw. eine Reduzierung der beteiligten Studiengänge an einer Lehrveranstaltung vorzunehmen ist.

Tabelle 14: Modulare Strukturierung der Fachdidaktiken auf Grundlage der empfohlenen, fachspezifischen Kompetenzen für die Lehramtsstudiengänge mit exemplarischer Verteilung der Leistungspunkte

Module	Leistungspunkte
M-FD-1: Fachdidaktische Forschung und fachbezogene Lernpsychologie	6 LP
M-FD-2: Planung und Gestaltung von Unterricht: Organisation, Methodik, Arbeits-, Lehr- und Lernformen	12 LP
M-FD-3: Leistungsdiagnostik, -kontrolle und -beurteilung	5 LP
M-FD-4: Bildungstheorie und Rahmenlehrplan, Lehr- und Lernmaterialien	6 LP
M-FD-5: Förderkonzepte, Heterogenität, Integration und Inklusion im Unterricht	6 LP

- (8) Innerhalb des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs ist die Erarbeitung eines verbindlichen Kerncurriculums anzustreben (Gleiches gilt auch für die einzelnen Fächer). Dem umfassenden und vielseitigen empfohlenen Kompetenzspektrum der KMK steht ein verhältnismäßig geringer Studienumfang entgegen, so dass das jeweilige Lehrveranstaltungsangebot hinsichtlich Relevanz, Redundanz sowie seines Beitrags zur Kompetenzentwicklung geprüft werden muss. Das Kerncurriculum muss auf dieser Basis zusammengesetzt werden und ein klar definiertes,

grundlegendes Kompetenzspektrum ausbilden, welches individuell durch andere Angebote aus dem Lehrveranstaltungskatalog erweitert und vertieft werden kann. Dies bedeutet eine Abkehr von der Lehramtsausbildung als additive Abarbeitung des Wissenkanons einzelner Fachdisziplinen hin zu einer kompetenzorientierten und berufsfeldbezogenen Ausbildung (*Employability* und *Output-Steuerung* bzw. *Learning Outcomes*) entlang eines eindeutig definierten Kerncurriculums (Welbers 2009).

- (9) Klare Abstimmungen zwischen den Modulen der Allgemeinen Didaktik des Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengangs und den Modulen der Fachdidaktiken sind zwingend erforderlich. Es muss deutlich abgegrenzt werden, welche Inhalte und Kompetenzen in die Verantwortlichkeit der Allgemeinen Didaktik und welche in die Verantwortlichkeit der Fachdidaktiken fallen. Auf Grundlage der Untersuchung scheint es sinnvoll allgemeine fachdidaktische Themen, wie Konzepte, Ansätze, Lehr- und Lerntheorien, lernpsychologische und fachdidaktische Forschung etc. in der Allgemeinen Didaktik zu Beginn des Bachelorstudiums anzusiedeln, welche dann unter fachdidaktischer und anwendungsorientierter Perspektive vertiefend innerhalb der Fachdidaktiken diskutiert und erweitert werden kann. Auf normativer Ebene sind deshalb Voraussetzungen derart einzuführen, dass fachdidaktische Veranstaltungen erst nach erfolgreichem Abschluss des Didaktik-Moduls im Erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang belegt werden können.

Generell sind die Abstimmungen zwischen den Modulen von wegweisender Relevanz. Hier muss mehr Verantwortung in die Studienkommissionen und Prüfungsausschüsse gelegt werden, die sich vermehrt um Abstimmungen bemühen müssen.

Quellenverzeichnis

1. Publikationsquellen

Behrmann, Günter C. (2009). *Skepsis und Engagement – Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung*. Universität Potsdam.

Behrmann, Günter C. (2007). Altlasten und neue Chancen der Potsdamer Lehrerbildung auf dem Weg zum Praxissemester. In: Behrmann, G. C. (2009). *Skepsis und Engagement – Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung*. Universität Potsdam.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg.

Döring, Nicola (2009). Für Evaluation und gegen Evaluitis. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre* (Blatt-Index: I 1.7). Berlin.

Gemsa, Charlotte/Wendland, Mirko (2010). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A.

- (Hrsg.) (2011). Nach Bologna – Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Universität Potsdam. S. 213-237.
- Giest, Hartmut/Schubarth, Wilfried/Wendland, Mirko/Rode, Martina/Fleuter, Martin/Schönemann, Luise (2011). Professionsorientierung/ Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam.
- Giest, Hartmut (2009). Zur Didaktik des Sachunterrichts - Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten. Universität Potsdam.
- Giest, Hartmut (2007). Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung. Eine vergleichende empirische Untersuchung. In: Lern-Lehr-Forschung, LLF-Berichte Nr. 22, Universität Potsdam, S. 30-69.
- Giest, Hartmut (2005c). Fachdidaktik – Eine Standortbestimmung. In: Lern-Lehr-Forschung, LLF-Berichte Nr. 20. Universität Potsdam, S. 14-26.
- Giest, Hartmut (2005b). Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. In: Lern-Lehr-Forschung, LLF-Berichte Nr. 20. Universität Potsdam, S. 6-13.
- Giest, Hartmut (2005a). Eckpunkte eines Gesamtkonzeptes der Evaluation der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. In: Kentron 17. Universität Potsdam, S. 3-8.
- Giest, Hartmut/Wendland, Mirko/Schönemann, Luise/Fleuter, Martin/Bethke, Saskia (in Vorbereitung). Professionsorientierung im Lehramtsstudium im Fokus der Rahmenstrukturen. Zentrum für Lehrerbildung.
- Grünewald, Thomas (2008). Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. In: Rudinger, G./Krahn, B./Rietz, C. (Hrsg.). Evaluation und Qualitätssiche-

- rung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. Göttingen, S. 31-44.
- Häder, Michael (2006). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hofmann, Stefanie (2009). Modularisierung von Studienangeboten. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre (Blatt-Index: K 2.5). Berlin.
- Horstkemper, Marianne/Nicht, Jörg/Wahren, Marlen (2006). Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam. In: Schubarth, W./Wendland, M. (2006). Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband 2006 zu den Tagen der Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Käpplinger, Bernd (2009). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung, Forum: Qualitative Sozialforschung, 9 (1), [Elektronische Version].
- Kentron – Journal zur Lehrerbildung (2011-2005). Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam, Ausgaben 17-24, 2005-2011.
- Kentron – extra zu den Tagen der Lehrerbildung (2010-2006). Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam, Ausgaben 7-10, 2006-2010.
- Kuckartz, Udo (1999). Computergestützte Analyse Qualitativer Daten. Opladen.
- Lern- und Lehr-Forschung (LLF-Berichte, 2007). Lehrerbildung. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam, Ausgabe 22, 2007.
- Lern- und Lehr-Forschung (LLF-Berichte, 2005). Fachdidaktik. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam, Ausgabe 20, 2005.

- Ludwig, Joachim (2012): Lernberatung in der Selbstlernarchitektur. In: Wrana, D./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Bern.
- Ludwig, Joachim/Schmidt-Wenzel (Hrsg.) (2012): Wie Lehrer lernen. Pädagogische Kompetenzentwicklung in Selbstlernarchitekturen. Opladen (im Erscheinen).
- Mauermeister, Sylvi/Ratzlaff, Olaf (2011). Absolventenbefragung der Universität 2010. Servicestelle für Lehrevaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, Universität Potsdam.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) und Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) (2011). Lehramtsausbildung im Land Brandenburg. Gesamtkonzept zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes. Vorlage für die gemeinsame Sitzung der Landtagsausschüsse für Bildung, Jugend und Sport und Wissenschaft, Forschung und Kultur am 21. September 2011.
- Müller, Hans-Joachim (2011). Welchen Stellenwert (gemessen am Anteil der Leistungspunkte) haben die Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen? Welche Bedeutungsverschiebungen der Bildungswissenschaften können wir aus einem Vergleich der Leistungspunkte zwischen den Bundesländern erkennen? Vortrag auf der 20. Plenarversammlung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 4. November 2011 an der Ruhr-Universität Bochum.
- Nittel, Dieter: Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. Systemstelle 9.20.30.9. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (Hrsg.): Lose-Blatt-Sammlung. Neuwied, S. 1-16.

- Oppermann, Antje/Wendland, Mirko (2009). Kritik an den Studienbedingungen der Universität Potsdam – ein Meinungsbild der Studierenden. Servicestelle für Lehrevaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium und Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam.
- Oppermann, Antje (2008c). Exmatrikulierte der Universität Potsdam im Wintersemester 2006/2007. Befragung zu studentischen Qualitätsurteilen über Lehre und Studium. Servicestelle für Lehrevaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, Universität Potsdam.
- Oppermann, Antje (2008b). Befragung von Absolventen des Wintersemesters 2006/2007 – Lehramt. Servicestelle für Lehrevaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, Universität Potsdam.
- Oppermann, Antje (2008a). Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung des Wintersemesters 2006/2007. Servicestelle für Lehrevaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, Universität Potsdam.
- Pohlentz, Philipp (2010). Studienzufriedenheit an der Universität Potsdam. Erster Ergebnisbericht zur hochschulweiten Befragung Studierender im WiSe 2009/10. Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, Universität Potsdam.
- Rudinger, Georg/Krahn, Britta/Rietz, Christian (Hrsg.) (2008). Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. Göttingen.
- Schlumm, Katharina (2011). Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hrsg.) (2011). Nach Bologna – Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Universität Potsdam, S. 239-254.

- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (Hrsg.) (2011). Nach Bologna – Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried/Giest, Hartmut/Wendland, Mirko/Ebel, Karina/Paulick, Maren/Koch, Helvi/Lonau, Patrick/Moncorps, Sarah/Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (2008). Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam, 3. Bericht. Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried/Wendland, Mirko/Ebel, Karina/Giest, Hartmut/Koch, Helvi/Paulick, Maren/Pohlenz, Philipp (2007b). Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam, 2. Bericht. Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried/Giest, Hartmut/Wendland, Mirko/Ebel, Karina/Paulick, Maren/Polenz, Philipp/Koch, Helvi/Mesecke, Babett (2007a). Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam, 1. Bericht. Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.) (2006c). Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried/Wendland, Mirko (Hrsg.) (2006b). Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband 2006 zu den Tagen der Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/ Kunze, Daniela/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006a). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter – Potsdamer Ausbildungslehrerinnen-Studie. Institut für Er-

ziehungswissenschaft/Zentrum für Lehrerbildung. Universität Potsdam.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Gladasch, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2005b). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter – Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie. Institut für Erziehungswissenschaft/Zentrum für Lehrerbildung. Universität Potsdam.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Gladasch, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2005a). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten – Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie. Institut für Erziehungswissenschaft/Zentrum für Lehrerbildung. Universität Potsdam.

Selbstdokumentation für die Akkreditierung des Studiengangs Bachelor Lehramt Gymnasium mit den Fächerkombinationen 1. Fach Deutsch und 2. Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (2011). Universität Potsdam.

Selbstdokumentation für die Akkreditierung des Studiengangs Master Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen mit der Schwerpunktsetzung Primarstufe (LSIP/SP). 1. Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) - 2. Fach Mathematik - 3. Fach Sachunterricht (2011). Universität Potsdam.

Universität Potsdam (2011a). Fachspezifische Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Geschichte im Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen sowie für das Lehramt an Gymnasien in Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam, Amtliche Bekanntmachung, 9, S. 188-218.

Universität Potsdam (2011b). Fachspezifische Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Physik für das Lehramt für

die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen sowie für das Lehramt an Gymnasien in Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam, Amtliche Bekanntmachung, 16, S. 542-562.

Welbers, Ulrich (2009). Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre (Blatt-Index: K 2.2). Berlin.

Zentrum für Lehrerbildung (2010b). Satzung für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam vom 17. November 2010, Amtliche Bekanntmachungen der Universität Potsdam, Nr. 27/2010, S. 854 f.

Zentrum für Lehrerbildung (2010a). Schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam. Universität Potsdam.

Zentrum für Lehrerbildung (2009). Das Schulpraktikum im Lehramtsstudium. Ein Wegbegleiter durch das Praxissemester für Lehramtsstudierende im Masterstudium an der Universität Potsdam. Universität Potsdam.

2. Onlinequellen: (letzter Abruf am 21. 12. 2011)

Allgemeine Ordnung für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-O 2010):
<http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2011/1/Seite4.pdf>

Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät (2008):
http://www.uni-potsdam.de/pressmitt/2008/Gutachten_Lehrerbildung.pdf

Quellenverzeichnis

Hochschulinterne Leistungs- und Zielvereinbarungen (2008):
<http://www.uni-potsdam.de/zfq/qualitaetsmanagement.html>

Information zum Schulpraktikum im Masterstudium (2010):
<http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/allgemein.pdf>

Leitbild der Universität Potsdam (2009):
<http://www.uni-potsdam.de/leitbild/leitbild-uni-potsdam.pdf>

Potsdamer Modell der Lehrerbildung (1992):
<http://www.uni-potsdam.de/zfl/pomo.pdf>

Qualitätsmanagementhandbuch für den Bereich Lehre und Studium (2010): http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/akkreditierung/QM_Lehre_und_Studium_final.pdf

Zielvereinbarungen Universität Potsdam/Land Brandenburg (2009): <http://www.uni-potsdam.de/zfq/qualitaetsmanagement.html>

Anlage 1: Leistungs- und Zielvereinbarungen Humanwissenschaftliche Fakultät (11. 12. 2008)

Zielbereich laut HEP	Leistungsziel(e) der Fakultät	(mögliche) Maßnahmen	Erfolgskriterien/Kennzahlen	Ressourcenbedarf/Servicebedarf/Leistung des Präsidiums
----------------------	-------------------------------	----------------------	-----------------------------	--

II. Entwicklung der Lehr- und Studienstruktur

4. Forschungsba-sierte Lehre	<ul style="list-style-type: none"> Die Fakultät verpflichtet sich, im Exzellenzbereich mindestens zwei Master/Phd-Studiengänge (Fast-Track-Möglichkeit) aufzubauen, bei dem einer mit der Ausrichtung Linguistik und der andere mit der Ausrichtung Psychologie vorzusehen ist. Sie verpflichtet sich einen Master- und Promotionsstudiengang in den Empirischen Bildungswissenschaften zu konzipieren und eine empirisch basierte Lehrerbildung aufzubauen. 		<ul style="list-style-type: none"> neue Studienordnungen (2010: 3) Bewerberzahl (2013: 100) Einwerbung eines Computerpools Bildungswissenschaften (20 Arbeitsplätze) 	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung bei der Stellung eines HIP-Antrages (oder ähnliches) für einen Computerpool.
5. Strukturen des Studiums	<p>Die Fakultät verpflichtet sich zur Überprüfung der Studierbarkeit und des „Bologna-Gedankens“ vor allem im Hinblick auf die Einbindung von Auslandssemestern und Praktika in das Curriculum.</p> <p>Die Fakultät verpflichtet sich zur 100 %igen Ausschöpfung der Studienanfängerplätze.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Information und Bewerbung der Studiengänge, Steigerung der Attraktivität und der Auslastung der Studienanfängerplätze in den Fächern mit einer Auslastung unter 90 %. 	<ul style="list-style-type: none"> Ausschöpfung der Studienanfängerplätze 	

Zielbe- reich laut HEP	Leistungsziel(e) der Fakultät	(mögliche) Maßnah- men	Erfolgs- krite- rien/ Kenn- zahlen	Ressour- cenbedarf/ Servicebe- darf/Leis- tung des Präsidiums
------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--	--

II. Entwicklung der Lehr- und Studienstruktur

6. Studium- plus	Die Fakultät verpflichtet sich... <ul style="list-style-type: none"> • ...Angebote für Studierende anderer Fakultäten zu identifizieren, die im Rahmen des Studiumplus belegt werden können • ...die Grundphase von Studiumplus anzuerkennen und diese in die Studiengänge zu integrieren. 	<u>Verbind- lich:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Anerken- nung von mindestens 12 LP aus der Grund- phase von Studi- umplus in jedem Stu- diengang. 	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot bei Studi- umplus • Veranke- rung in den Studien- ordnungen
---------------------	---	---	--

III. Horizontale Handlungsfelder

7. Internat- ionalisie- rung	Die Fakultät verpflichtet sich zur Entwicklung neuer (internat.) Master/Phd-Studiengänge.	Einwerbung von 2 Pro- grammen in Erasmus- Mundus-II oder ähnli- chem. Orga- nisation von 2 internati- onalen Ta- gungen jährlich. Einwerbung von 2 inter- nationalen Netzwerken (z. B. ESF, Marie Cu- rie)	Unterstüt- zung durch AAA und D1.
------------------------------------	---	--	--

Zielbereich laut HEP	Leistungsziel(e) der Fakultät	(mögliche) Maßnahmen	Erfolgskriterien/Kennzahlen	Ressourcenbedarf/Servicebedarf/Leistung des Präsidiums
----------------------	-------------------------------	----------------------	-----------------------------	--

III. Horizontale Handlungsfelder

8. Lehrerbildung	Die Fakultät verpflichtet sich, die Lehrerbildung innerhalb der Fakultät weiterzuentwickeln und die Potsdamer Lehrerbildung in Bezug auf Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praxisphasen aktiv mitzugestalten			
9. QM	<ul style="list-style-type: none"> Aufbau eines fakultätsinternen Qualitätsmanagementsystems in Vorbereitung auf die Systemakkreditierung und Durchführung von regelmäßigen Evaluationen der eigenen Struktur. 	<ul style="list-style-type: none"> Selbstbericht über das QM-, Mentoring- und Tutorensystem am Ende der 1. Phase LZV Zunahme der Zuordnung zu Forschungsschwerpunkten (2010+ 10%; 2013+ 25%) 	<ul style="list-style-type: none"> Ausarbeitung eines Anreizsystems mit dem die Ergebnisse der Metaevaluation honoriert werden können. 	

Anhang

Anlage 2: Leistungspunktevergleich LG und LSIP im Land Brandenburg

Bachelorstudium	LSIP	LG
Fach 1	69	89
Fach 2	70	70
Primarstufenspezifischer Bereich	20	-
Bildungswissenschaft (BW)	15	15
Bachelorarbeit	6	6
Bachelor gesamt	180	180
<i>ohne Bachelorarbeit</i>	<i>174</i>	<i>174</i>
Masterstudium	LSIP	LG
Fach 1	14	25
Fach 2	6	25
Primarstufenspezifischer Bereich	10	-
Bildungswissenschaft (BW)	25	30
Praxissemester	20	20
<i>davon BW-Anteil: 2 LP</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
Masterarbeit	15	20
Master gesamt	90	120
<i>ohne Masterarbeit</i>	<i>75</i>	<i>100</i>
Lehramtstudium gesamt	270	300
<i>ohne Bachelor-/Masterarbeit</i>	<i>249</i>	<i>274</i>

Anmerkung: Angaben gemäß „Allgemeine Ordnung für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BaMaLa-O) vom 21. Januar 2010“

Anlage 3: Basispool der Kompetenzen für die Lehramtsausbildung in Bachelor und Master

<p>Teilprofil A: Fachleute für Lehren und Lernen</p>	
<p>Charakteristika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen geplante und organisierte Lernprozesse • Individuelle Reflexion und differenzierte Adaptation Lehr- und Lernprozessen • Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten für einen selbstständigen Lernprozess • Qualitätssicherung durch Kommunikation, Fachwissen, Pädagogik, Didaktik & Psychodiagnostik
<p>Code- rung</p>	<p>A-KB-I</p>
<p>Inhalt</p>	<p><i>Methodisch-didaktische Ansätze zur Vermittlung von Wissen & Können</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situations- und anforderungsgerechter Einsatz eines breiten Spektrums von Lehr- und Lernformen • Kenntnis didaktischer Positionen, Ansätze (Problemansatz, Fallorientierung, Projektansatz, Kontextorientierung etc.) und lernpsychologischer Forschungsergebnisse und deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis • Techniken: Fachwissen unter didaktischer Perspektive aufbereiten • Kenntnis der Möglichkeiten der differenzierten Gestaltung der Lernumgebung und des Unterrichts nach Voraussetzung, Inhalt, Lerntempo, Zielen, Umfang und Schwierigkeitsgrad • Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen individueller Förderung des Lernprozesses im Unterricht • Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinären, fachdidaktischen Verknüpfungen • Kenntnis und Einsatzmöglichkeiten fachübergreifende Lernstrategien und Arbeitstechniken • Entwicklung problemorientierten Denkens • Formen und Einsatzmöglichkeiten des Offenen Unterrichts: (Selbst)Erfahrungs-, Interaktions- und Erprobungsräume schaffen • Kenntnis der Formen und Einsatzmöglichkeiten kooperativer Lernformen
<p>Kriterien</p>	<p><i>Planung und Durchführung von Unterricht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisatorische Lösungen für die Umsetzungen von Lernprozessen kennen und entwickeln (Stationen-Lernen, Projektarbeit, Freiarbeit, Tages-/ Wochenplanarbeit etc) • Kenntnis und kritische Reflexion der Bildungstheorie und des Rahmenlehrplans • Zielgerichtete Sequenz- und Abschnittsplanungen auf Grundlage des Rahmenlehrplans erstellen • Integration von Ergebnissen der Eigen- und Fremdevaluation des Unterrichts für die Anschlussplanung • Integration von Theorie und Praxis • Kenntnis wichtiger Lehr- und Lernmaterialien (Bücher etc.) und deren systematische Analyse für einen anforderungsgerechten und zielgerichteten Einsatz • Kenntnis und Anwendung eines Zeitmanagements • Fächerverbindende Inhalte kennen und nutzen • Integration fremdsprachiger Schüler

Teilprofil A: Fachleute für Lehren und Lernen (professionelle und personale Fähigkeiten)		
Charakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen geplante und organisierte Lernprozesse • Individuelle Reflexion und differenzierte Adaptation Lehr- und Lernprozessen • Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten für einen selbständigen Lernprozess • Qualitätssicherung durch Kommunikation, Fachwissen, Pädagogik, Didaktik & Psychodiagnostik 	
Codierung	A-KB-III	A-KB-IV
Kompetenzbereich	<i>Lern- und Leistungsmotivation</i>	
Kompetenzkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Theorien zur Lern- und Leistungsmotivation bezogen auf Einzelpersonen und Gruppen • Kenntnis und Anwendungsmöglichkeiten von Motivationsstrategien im Unterricht • Kenntnis von Strategien zur Lernaktivierung und Entwicklung von Eigeninitiative und Kreativität • Nachhaltige und lebenslange Lernmotivation entwickeln: Übergang extrinsisch zu intrinsisch • Strategien zum konstruktiven Umgang mit Leistungsdruck vermitteln • Fähigkeit Erfolgserlebnisse zu schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung der selbständigen Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien • Kenntnis von Verstehensprozessen • Vermittlung der Kompetenz Handlungs- und Arbeits-schritte selbständig zu planen und kritisch zu prüfen
		<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Medienbeiträgen • Sachgerechter und kritischer Umgang mit Medien • Arbeitsweltbezogene Einsatzmöglichkeiten von Medien • Entwicklung der Rolle der Medien in der Gesellschaft
		<i>Medienkompetenz</i>

Teilprofil B: Synergetische Verbindung von Erziehung und Unterricht			
Charakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • bewusste, absichtsvolle Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung • Eröffnung von Erfahrungsräumen für positive Werte und Normen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für den Vorbildcharakter des Lehrerhandelns 	
Codierungsbereich	<i>B-KB-I</i>	<i>B-KB-III</i>	
Kompetenzkriterien	<i>Soziale und kulturelle Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen</i>	<i>Unterstützen, Helfen, Beraten im Umgang mit Schwierigkeiten</i>	
Kompetenzkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis päd. soz. und psych. Entwicklungstheorien • Erscheinungsformen der Benachteiligung in Lernprozessen und Bildungszugang • Kenntnis im Umgang kultureller Vielfalt • Kenntnis der in Zukunft zu bewältigenden beruflichen, privaten und öffentlichen Anforderungen • Lebenswelten und Kontexte kindlicher und jugendlicher Interaktion: Altersspezifische Interessen, Erfahrungen und Erlebniswelten kennen, erfragen und berücksichtigen • Fachwissen und bildungswissenschaftlicher Perspektive analysieren • Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung bei Entscheidungsprozessen • Kenntnis der Risiken, Gefährdungen und Krisen im Kindes- und Jugendalter sowie der korrespondierenden Präventionsmaßnahmen • Kenntnis und Interpretation von Indizien für Vernachlässigung und Misshandlungen • Hilfestellung zur individuellen Lernprozessoptimierung • Gegenseitige Unterstützungssysteme entwickeln und initiieren • Fähigkeit zur Führung von Beratungsgesprächen mit Schülern und Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Formen und Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrer-Schüler Interaktion • Formen und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler-Schüler Interaktion • Kenntnis und Entwicklung von Kommunikationsregeln von Kommunikationsregeln • Kenntnis der Methoden und Strategien zur Konfliktlösung • Umgang mit Lern- und Arbeitsstörungen • Die Bedeutung und Einsatzmöglichkeiten von Klassenregeln kennen • Kenntnis von Modellen und Methoden zum Aufbau von Kommunikationskompetenzen

Teilprofil C: Vermittlung von Normen und Werten, Beurteilung von Lernprozessen und Unterricht	
<i>Charakteristika</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vergabe von Berechtigung von Ausbildungs- und Berufswegen • Entwicklung und Absprache von Beurteilungsstandards • pädagogisch-psychologische und diagnostische Fähigkeit in Bezug auf Beurteilung und Bewertung • individuelle Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern • Faire Behandlung und individuelle Förderung
<i>Codierung</i>	<i>C-KB-I</i>
<i>Kompetenzbereich</i>	<i>Urteilen und Handeln in demokratischen Werten und Normen</i>
<i>Kompetenzkriterien</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis und Reflektion der demokratischen und gesellschaftlichen Grundordnung • Geistige Freiheit gewähren und Grenzen setzen • Erziehung zur Toleranz gegenüber anderen Einstellungen, Überzeugungen, Religionen und politischen Orientierungen • Beziehungen und Handlungen im gesellschaftlichen Normen und Werte-System gestalten und fördern • Rahmenbedingungen für Mitbestimmung und Teilhabe sowie auch für Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse schaffen • Methoden zur Vermittlung differenzierter Urteilsfähigkeit • Nachhaltige Lebensführung in Bezug auf Dritte und Folgegenerationen
	<i>C-KB-II</i>
	<i>Lernvoraussetzungen diagnostizieren</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur differenzierten Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen • Kenntnisse der Formen von Hoch- und Son-derbegabung • Anforderungen des Unterrichts anhand von Lernvoraussetzungen richtig gestalten • Leistungskontrollen Anforderungs- und Leistungsrecht gestalten • Führen von individuellen Lern-Beratungsgesprächen • Lernprozessdiagnostik
	<i>C-KB-III</i>
	<i>Leistungserfassung und Leistungsbewertung</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der unterschiedlichen Formen und Methoden der prozessorientierten, individuellen Leistungserfassung und Leistungsbeurteilung • Kenntnis der Formen, der Bedeutung und des Nutzens von transparenten Leistungskontrollen und -rückmeldungen • Kenntnis und Anwendung von Bewertungsmodellen, Bewertungsmaßstäben und in der Entwicklung von Bewertungskriterien • Richtige, ökonomische, systematische und transparente Dokumentation des Lernfortschritts und der Leistungsentwicklung anhand • Möglichkeiten und Grenzen der Eigen- und Fremdbewertung sowie der Integration von Schülern in den Leistungserfassungsprozess

Teilprofil D: Selbständige Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	
Charakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnisse aus der eigenen Tätigkeit und Fachwissenschaft gewinnen und durch Weiterbildung entwickeln • Erhaltung der Berufsfähigkeit über die Zeit • Kontakt und Kooperation mit außerschulischen Institutionen
Codierung	D-KB-I
Inhalt	<i>Kennnis des Anforderungsprofils, der Rechte, der Verpflichtungen sowie der Verantwortung</i>
Kompetenzkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Struktur des Bildungs- und Schulsystems • Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht • Kenntnis und Integration der Ergebnisse von berufsfieldbezogener Belastungs- und Stressforschung • Fundierte Kenntnisse vom Aufbau und dem Umgang mit den Rahmenlehrplänen • Kenntnis der Bildungsbedeutung seines Schulfaches im Gesamtcurriculum • Beherrschung der Standardsprache
	<p><i>Reflektion & Evaluation der eigenen Tätigkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Reflektion seiner beruflichen Wertvorstellung, Einstellungen sowie des Unterrichts • Belastungen erkennen, Stressbewältigungsstrategien anwenden, Gesundheitsressourcen aufbauen • Kenntnis der Methoden und Möglichkeiten von Fremd- und Selbstevaluation im Rahmen eines Qualitätsmanagements • Flexibler, kreativer und innovativer Umgang mit Evaluationsergebnissen • Die Bedeutung von Zielvereinbarungen kennen und Qualitätsstandards formulieren

Teilprofil E: Beteiligung an Schulentwicklung	
<i>Charakteristika:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Beitrag zu einer lernfördernden und motivierenden Schulkultur • Mitarbeit in schulübergreifenden Gremien und Institutionen • Interne Evaluation und Unterstützung von externer Evaluation • Verwaltungsaufgaben übernehmen • Teamarbeit für die Umsetzung des Schulprogramms, Schulgesetz, Rahmenlehrpläne etc.
<i>Codierung</i>	<i>E-KB-I</i>
<i>Inhalt</i>	<i>Planung und Entwicklung von Schule</i>
<i>Kompetenzkriterien</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Kooperationen im Lehrerkollegium • Kenntnis allgemeiner Ziele zur Unterstützung der Schulentwicklung • Fähigkeit zur Schaffung und Begleitung außerunterrichtlicher Interaktionsräume • Fähigkeit zur (Weiter-)Entwicklung schulinterner Curricula • Kenntnis schulischer Organisations- und Kooperationsstrukturen
	<i>Planung und Umsetzung von Projekten</i> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Integration von Projekten in den Schulalltag • Kenntnis gängiger Projektmethoden • Fähigkeit zur Gestaltung und Begleitung von fachbezogenen und fächerübergreifenden Projekten

Anlage 4: Vorschläge für Zielvereinbarungen

Humanwissenschaftliche Fakultät
Wilfried Schubarth

17.03.2012

Wilfried Schubarth

Leistungs- und Zielvereinbarungen: Kennzahlen für den Bereich „Studium und Lehre“

Im Auftrag des Dekans sollen für die Leistungs- und Zielvereinbarungen Kennzahlen für den Bereich „Studium und Lehre“ erarbeitet werden. Auf der Basis der Evaluationsatzung vom 20.07.2011, der Selbstberichte und Gutachten im Rahmen der Programm- und Systemakkreditierung sowie des Hochschulforschungsprojektes ProPrax werden dazu folgende Diskussionsvorschläge unterbreitet. Damit soll zugleich die Forderung der GutachterInnen, die Lehrqualität stärker in die Zielvereinbarungen einzubeziehen, umgesetzt werden (vgl. Gutachterbericht v. 27.01.2012). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass nicht für alle Zielvorstellungen belastbare Kennzahlen gefunden werden konnten.

Die folgenden Vorschläge wurden mit der LSK und mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) diskutiert, die eine Fortsetzung der Diskussion befürworten. Außerdem sind Ideen des Aufsatzes von

Rene Krempkow „Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality-Audits“ (QiW 1/2009) eingeflossen.

Die Diskussionsvorschläge werden in zwei Gruppen unterteilt:

- I. für alle Studiengänge
- II. für lehramtsbezogene Studiengänge

I. Übergreifende Kennzahlen für alle Studiengänge

1.1 Ziel: Möglichst viele und erfolgreiche AbsolventInnen

Indikatoren:

Output-/Outcome-Qualität

- Absolventenquote für BA- und MA-Studierende im Zeitreihen- und Fächervergleich
- Absolventenquote bildungsferner Gruppen im Zeitreihen- und Fächervergleich
- Erwerbsquote/Berufseintrittsquote von Absolventen im Zeitreihen- und Fächervergleich
- Einhaltung der Regelstudienzeit, Studienzeitüberschreitung und Abbruchquoten
- Kompetenzeinschätzung der Absolventen (Absolventenbefragung)
- Notendurchschnitt der Absolventen

Prozessqualität

- Studienbedingungen (Studierendenbefragung)
- Lehrqualität (Studierendenbefragung)
- Angebote für neue und alte Studierendengruppen, z. B. Teilzeitstudium, Studierende mit Kind, Sportkader, Betroffene des Nachteilsausgleichs

- Curriculare Integration von Praxisbezügen bzw. Praxisphasen

Ressourceneinsatz

- Auslastung/Betreuungsrelation
- Kosten je Professor/Wiss. Personal

1.2 Ziel: Förderung einer Evaluations- und Qualitätskultur (vgl. Evaluationssatzung v. 20.07.2011, Merkmale „Guter Lehre“, Qualitätskreislauf, Akkreditierungsberichte)

Indikatoren:

- Klärung der Strukturen in der Fakultät mit klaren Zuständigkeiten und Kompetenzen: Strukturbereich, Department, Studienkommissionen, Studiengangverantwortliche, Modulbeauftragte, Qualitätsmanager usw. und Präzisieren des Qualitätskreislaufes
- Kontinuierliche Qualitätsdiskussion bzw. Qualitätszirkel in den Bereichen
- Beteiligung an den drei Formen der Evaluationen: Lehrveranstaltungen, Module, Studienprogramme
- Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse bei der Überarbeitung von Lehre und Studium
 - o Evaluation der Lehrveranstaltungen
 - o Evaluation der Module
 - o Evaluation der Studienprogramme (Rahmenbedingungen, Studierbarkeit, inhaltliche Kohärenz, Berufsfelder, Praxisphasen, Betreuung, Beratung, Ausstattung u. a.)

1.3 Ziel: Qualifizierung und Professionalisierung der DozentInnen

Indikatoren:

- Teilnahme an Fortbildungen der Hochschuldidaktik (entsprechend den Bedarfen)
- Spezielle Fortbildungen zum Kompetenzorientierten Lehren und Prüfen
- Spezielle Fortbildungen zur Professionalisierung der Praxisphasen

II. Kennzahlen für lehramtsbezogene Studiengänge

2.1 Ziel: Professions- und berufsfeldbezogene Lehrerausbildung

Indikatoren:

- Formale und inhaltliche Anpassung der Studienordnung an das Neue Lehrerbildungsgesetz, insbesondere durch die Umsetzung der KMK-Standards auf den verschiedenen Ebenen (Ordnung, Modulhandbücher, Lehrveranstaltungen)
- Verbesserung der Koordination der Lehrangebote innerhalb und zwischen den Departments sowie zwischen den Fakultäten (Einhaltung der Zeitfenster-Regelungen/Abstimmung zu Praktika und Prüfungen)
- Abstimmung der Lehrerausbildung mit anderen Akteuren (z. B. Fachdidaktiken, Vertreter der 2. Phase, Ausbildungsschulen), insbesondere Curricula-Entwicklung und deren Abstimmung zwischen 1. und 2. Phase
- Separate Angebote für Lehramtsstudierende in den Fächern
- Erhöhung der Betreuungsqualität, z. B. mehrere Hospitationen im Praxissemester: Grundsatz „Betreute Praktika“

- (inklusive Vorbereitungs-, Begleitungs- und Auswertungs-Veranstaltungen)
- Evaluation aller Praxisstudien in den Bildungs-/Erziehungswissenschaften und den Fächern sowie des Praxissemesters und Erarbeitung von Folgerungen für die Professionalisierung der Praxisphasen
 - Erfolgreiche Betreuung von Masterarbeiten in Bildungswissenschaften und in den Fächern (Grundschulpädagogik, Sport, Musik)
 - Einstellung/Anzahl von Lehramtsstudierenden im Rahmen von Forschungsprojekten der Fachbereiche
 - Gemeinsame Forschungs- und Lehrvorhaben von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften sowie Bildungswissenschaften
 - 2 Prüfungstermine je Veranstaltung zur Auswahl, um die Studierbarkeit zu erhöhen und Überschneidungen zu vermeiden

2.2 Ziel: Förderung der Kommunikations- und Qualitätskultur zur Lehrerbildung an der Fakultät

Indikatoren:

- spezielle Befassung aller Gremien (Fakultätsrat, LSK, Studienkommissionen, Department mit Fragen der Lehrerbildung) mit Beteiligung von ZfL/Senatsbeauftragter/QM-Beauftragter (mindestens 1x im Semester)
- Durchführung eines Workshops zur Lehrerbildung an der Fakultät in Zusammenarbeit mit ZfL (mindestens 1x im Semester)
- Institutionalisierung der Kommunikations- und Qualitätskultur (Transparenz durch Zugänglichkeit von Protokollen aus allen Gremien)

- Zentrale Beratungsangebote am ZfL durch alle Fachbereiche (ZfL als Anlaufpunkt für Fragen zur Lehrerbildung)
- Mitwirkung an der AG Beratung des ZfL

2.3 Ziel: Verbesserung der Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)

Indikatoren:

- Leitung und Mitwirkung in AGs und Gremien am ZfL
- Mitwirkung an den Tagen der Lehrerbildung
- Mitwirkung am Journal „Kentron“ sowie der Zeitschrift-Reihe „Beiträge zur Lehrerbildung“
- Durchführung von Lehrerfort- und -weiterbildung (Anzahl Angebote, Anzahl erfolgreicher Fort- und Weiterbildungen)
- Angebote für Mentoren (Ausbildungslehrkräfte) an Ausbildungsschulen
- Bereitstellung von Erkenntnissen der Lehrerbildungsforschung für das ZfL
- Aktive Beteiligung an Forschungskollegs des ZfL

Die vorliegende Analyse der Lehrerbildung an der Universität Potsdam versteht sich als ein Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Zukunft der Lehrerbildung. Die Analyse stützt sich auf drei Untersuchungsschwerpunkte. Im Band werden (1) zentrale Veröffentlichungen, Stellungnahmen und Gutachten zur Potsdamer Lehrerbildung ausgewertet und systematisch zusammengefasst, (2) wird die Entwicklung der Lehrerbildung am Beispiel ausgewählter Fächer im Rahmen einer Längsschnittanalyse aufgezeigt sowie (3) Ergebnisse einer Lehramtsstudierendenbefragung vorgestellt.