

Das Praxissemester für Lehramtsstudierende an der Universität Potsdam

Ein obligatorisches Schulpraktikum im Masterstudiengang

André Falk

Entstehung

Mit Beginn des Sommersemesters 2008 wurde das Praxissemester (PS) als obligatorisches Schulpraktikum im Masterstudiengang an der Universität Potsdam eingerichtet. Dem voraus gingen die Kultusministerkonferenz vom 01. 3. 2003 zu den Anforderungen einer neuen Struktur für die Lehrerbildung, die Installation des Bachelor-Lehramtsstudiums im Wintersemester 2004/05 und entsprechender Regelungen¹ sowie die Bemühungen um das bereits 1991 formulierte „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. Vertreter der Fachdidaktiken und interdisziplinärer Zentren versuchten in der Folgezeit, die Theorie-Praxis-Beziehung² dieses Modells deutlicher zu machen. 2003 übernahm das „Zentrum für Lehrerbildung“ (ZfL)³ die Gestaltung. Mit der Einrichtung des PS gelang es dem Zentrum, erste und zweite Phase der Lehrerbildung aufeinander zu beziehen und Vertreter beider Phasen zusammen zu führen. Die administrative, personelle, finanzielle und evaluative Organisation des PS verantwortet das Zentrum in Zusammenarbeit mit Vertretern der Fachdidaktiken.

Struktur und Ziele

Das PS ist in erster Linie ein komplexer und geschützter Erfahrungsraum, in dem die Studierenden das während ihres Studiums erworbene Wissen und Können theoriegeleitet in eigenverantwortlicher Unterrichtstätigkeit er-

proben und weiterentwickeln. Das ZfL benennt folgende Zielstellungen, die in einer Begleitbrochure⁴ ausführlicher dargestellt werden:

- vertieftes Kennenlernen der Schule
- Zusammenführung von Theorie und Praxis
- forschendes Lernen
- Überprüfen und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen

Ca. 15 Semesterwochen verbringen die Studierenden in zentralen Handlungsfeldern des zukünftigen Lehrerseins. Sie werden während dieses Zeitraums von ihrem Ausbildungsteam begleitet. Zu den Mitgliedern des Teams gehören der jeweilige Mentor am Einsatzort und jeweils eine Lehrkraft aus der ersten und zweiten Phase. In den Begleitseminaren an der Universität finden praxisbezogene und theoriegeleitete Auseinandersetzungen mit ausgewählten Themenfeldern statt. Gemeinsam werden Unterrichtsbesuchen schwerpunkt-bezogen reflektiert und bearbeitet. Schwerpunkte dieser Teamarbeit ist es, die fachliche, fachdidaktische und persönliche Entwicklung der Studierenden voranzubringen. Daraus resultierende Eigen- und Fremdrelexionen dokumentieren die Studierenden in einem Portfolio, ihrem Entwicklungsdokument.

Das ZfL hat das PS zeitlich und inhaltlich wie in Tabelle 1 gezeigt organisiert.⁵

Aus meiner Sicht wird das PS von drei Standbeinen (Ausbildungsteam, Unterrichtsbesuche, Begleitseminare) getragen. Sie werden im Folgenden konzeptionell und aus Erfahrungssicht von drei Semestern vorgestellt.

¹ Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz (BbgLeBiG) aus dem Jahr 2004; Bachelor-Master-Abschlussverordnung (BaMaV) vom 21. 5. 2005

² siehe dazu: Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Kurzvorstellung. <http://www.uni-potsdam.de/zfl/lbvortrag.pdf>

³ Das ZfL ist eine wissenschaftliche Einrichtung der Universität Potsdam. <http://www.uni-potsdam.de/zfl/index.html>

⁴ Universität Potsdam; ZfL: Das Schulpraktikum im Lehramtsstudium (Ein Wegbegleiter durch das PS für Lehramtsstudierende im Masterstudium). 2009. S. 5.

⁵ Universität Potsdam; ZfL: Das Schulpraktikum im Lehramtsstudium (Ein Wegbegleiter durch das PS für Lehramtsstudierende im Masterstudium). 2009. S.4

Tabelle 1. Zeitliche und inhaltliche Organisation des PS

1. Woche	2.–15. Woche	16. Woche
<p>Vorbereitungswoche an der Universität Seminare</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachdidaktik 1: 6h – Fachdidaktik 2: 6h – Erziehungswissenschaft: 4h 	<p>Schulpraxis mitgestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> – hospitieren und angeleitet unterrichten: mindestens 96 Unterrichtsstunden – selbstständig unterrichten: mindestens 60 Unterrichtsstunden (je 30 Unterrichtsstunden im Fach 1 und 30 Unterrichtsstunden im Fach 2) <p>Begleitseminare im Rahmen der Studientage in den beiden Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft im Umfang von jeweils 12 Unterrichtsstunden</p> <p>Unterrichtsbesuche durch das Ausbildungsteam</p>	<p>Nachbereitungswoche an der Universität Seminare:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachdidaktik 1: 6h – Fachdidaktik 2: 6h – Erziehungswissenschaft 4h

Erstes Standbein: Die Studierenden und das Ausbildungsteam

Ein Ausbildungsteam werden jeweils für ein Unterrichtsfach und für die Zeit des PS gebildet. Zu einem Ausbildungsteam eines Studierenden gehören der Mentor an der Schule sowie eine Lehrkraft aus der ersten und eine aus der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Die Studierenden

Im zweiten oder dritten Semester ihres Masterstudiums gehen die Studierenden mit einer hohen Motivation und Erwartungshaltung in die kommenden 15 Wochen ihres PS. Diesen Schritt gehen sie ohne eine vergleichbare komplexe Schul- bzw. Unterrichtserfahrung. „Bin ich für den Lehrerberuf geeignet? Was kann ich gut, was noch nicht so gut? Welche Entwicklungs- und Bildungsziele habe ich? Wie sehen meine Leitbilder von Schülern und von mir als Mathematiklehrer aus? Welches Bild habe ich überhaupt von der Mathematik?“ In Vorbereitung auf das PS werden den Studierenden diese oder ähnliche Fragen zu ihren Vorstellungen und Kompetenzen gestellt, um nach deren Beantwortung individuelle Schwerpunkte bzw. Zielsetzungen für ihre Tätigkeiten an den Schulen und für die Begleitseminare zu formulieren.

Die Themen der Fragen und Schwerpunkte orientieren sich an den Standards der KMK für die Lehrerbildung.⁶ Die praktische und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit ihren Arbeitsschwerpunkten ist ein Hauptanliegen des PS. Arbeitsergebnisse werden in Portfolios dokumentiert und sind (vorläufige) Antworten auf ihre Fragen und Vorhaben. Differenziertere oder neue Schwerpunkte werden für die zweite Phase formuliert.

Die Studierenden konnten sich bereits im Bachelorstudium innerhalb der fachdidaktischen Lehrerbildung mit oben genannten Fragen und möglichen Antworten reflexiv und prozessbezogen beschäftigen. Aus dieser Auseinandersetzung resultieren Vorhaben wie kleine Forschungsprojekte, denen die Studierenden während des PS nachgehen können.

Problemfeld: Die Realität zeigt oft anderes. Nach acht oder neun Semestern eines Lehramtsstudiums ohne produktive Reflexion der eigenen Persönlichkeitsentwicklung, der eigenen Sichtweisen und Erkenntnisse fällt es den Studierenden meist schwer, Fragen, Antworten und Vorhaben an sich und an den eigenen Bildungsweg zu formulieren. Sie kennen solche prozessorientierten Arbeitsweisen beispielsweise über ihr Leitbild „des Mathelehrers“ kaum oder nicht. Statt dessen lassen sie sich häufig durch ihre eigene Schulerfahrungen leiten. Vorgetragenes oder angelesenes didaktisches oder

⁶ Beschluss der KMK vom 16. 12. 2004: Standards für Lehrerbildung – Bildungswissenschaften

fachdidaktisches Hintergrundwissen zu unterrichtsrelevante Themen sind für sie praxisfern. Das mathematische Wissen aus dem Studium ist in Relation zum fachdidaktischen Wissen zu umfangreich oder inhaltlich verfehlt, handlungskonkrete Erfahrungen noch zu *diffus* oder *unzureichend* vorhanden. *Diffus* sind handlungskonkrete Erfahrungen, weil sie weder in der Schulzeit noch im bisherigen Studium erlebt wurden. *Unzureichend* sind handlungskonkrete Erfahrungen, weil für die Studierenden aus dem Lehramt Sekundarstufe/Primarstufe mit dem Schwerpunkt Mathematik keine einzige mathematikdidaktische Veranstaltung für Studierende der Primarstufe stattfindet. Studierende aus dem Lehramt Gymnasium nutzen die fachdidaktischen Angebote unterschiedlich intensiv. Vorangestellte Praktika sind teilweise trügerisch, da sie in realitätsfernen Zusammenhängen stattfinden. Arbeitsweisen und Handlungsfelder eines Lehrers sind ihnen oftmals unbekannt (Planung, Absprachen, Organisation, Zeitmanagement, Bewertung, Beratung). Die Ernüchterung lässt bei manch einem Studierenden nicht lange auf sich warten und weitet sich zum Teil in Unterstützungsgesuchen und Schutzmechanismen aus.⁷ Trotz der Möglichkeiten, Erfahrungen und Probleme in die Begleitseminare einfließen zu lassen und den intensiven Austausch mit den Lehrkräften zu suchen, begeben sich Studierende oftmals auf den Pfad des Alleinkämpfers. Aus meiner Sicht sind sie nicht professionell auf das PS vorbereitet.

Ausblick: Individuelle und prozessbegleitende Auseinandersetzungen zu Vorstellungen des Berufs des Mathematiklehrers sollten integraler Bestandteil des Bachelorestudiums sein, um Studierende für kommende Handlungsfelder zu sensibilisieren, ihnen zu ermöglichen, das eigene Berufsbild zu finden und beispielsweise ein allzu schnelles „Machen“ oder „auf der anderen Seite stehen“ zu verhindern. Ch. Selter strebt die „Entwicklung der Bewusstheit der Studierenden“ als einen „Selbstbildungsprozess“ an und schreibt 1995 im JMD: „Erstens stellen bewusstes Wahrnehmen und Agieren wesentliche Kompetenzen professionellen Lehrerhandelns dar und zweitens profitieren die Studierenden als Lernende ganz wesentlich von der Erhöhung des Grades ihres Bewusstseins.“⁸

Auf diesem Weg würde beispielsweise das Beratungsgespräch während der Übergangsphase vom Bachelor- zum Masterstudium an Bedeu-

tung und Prüfungsthemen innerhalb der Mathematikdidaktik an Relevanz gewinnen. In dieser Phase des Studiums könnten die Studierenden aus ihren bisherigen Erkenntnissen heraus resultierende Vorhaben beispielsweise für das PS formulieren. Während der dort stattfindenden intensiven Begegnung mit ihren Mentoren und der „Schulrealität“ bearbeiten sie die Vorhaben theoriegeleitet und praxisorientiert. Ein hoher Grad an Eigenaktivität und Reflexion bewirken dabei ein bewussteres Wahrnehmen und Bearbeiten sowohl der eigenen Entwicklung als auch eigener Handlungsmotive.

Ein interessantes Beispiel hierfür ist das Hamburger Modell der Lehrerbildung. Es baut im Eingangsbereich des Lehrerstudiums auf begleitete Selbst- und Fremdrelexion. Hiernach kann in Eigeninitiative eine weiterführende prozessorientierte Begleitung erfolgen. Dialogisches Reflektieren und Lernen, Erfahrungsaustausche und kollegiale Fallberatungen sind m. E. dafür sehr gut geeignet.

Die Mentoren an den Schulen

Dem Engagement und Verständnis der Mentoren kommt eine große Bedeutung zu: Sie sind die ständigen Ansprechpartner der Studierenden. Die Studierenden wiederum erleben ihre Mentoren in ihrer jeweiligen Lehrerrolle und konkreten Lehrsituation.

Das Tätigkeitsfeld der Studierenden im PS ist meistens von engagierten Lehrern begleitet. Die Studierenden können das zukünftige, das eigene Tätigkeitsfeld intensiv bearbeiten. Eine dem PS vorgelagerte Kommunikation, Information und Qualifizierung soll die Mentoren bei deren Tätigkeit unterstützen. Fragen im Zusammenhang mit der Mentorentätigkeit beantwortet das Landesinstitut für Lehrerbildung (verantwortlich für die zweite Phase) und bietet entsprechende Fortbildungsveranstaltungen an (Mentorenqualifizierung). Die Vertreter der Fachdidaktiken der Universität bieten in Vorbereitung auf das PS Kontakt- und Informationstermine an.

Problemfeld: Durch falsch verstandenes Engagement der Mentoren gegenüber den Studierenden, durch Erfahrungen und Erwartungen aus der Zeit der eigenen Lehrerbildung, verhindern die Mentoren die Auseinandersetzung der Studierenden mit den kommenden Tätigkeitsfeldern. Die so betreuten Studierenden finden sich

⁷ Portal – Das Potsdamer Universitätsmagazin. 12/09. S.7f

⁸ Journal für Mathematikdidaktik Jg. 16 (1995), Heft 1/2. Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Ferdinand Schöning Paderborn.

schnell in den täglichen Sorgen und Ansichten ihrer Mentoren wieder, übernehmen rezeptartig Handlungsmuster ohne diese zu hinterfragen. (Natürlich treffen Mentoren auch auf Studierende, die bereits alles wissen.)

Die Informations- und Qualifizierungsangebote werden von den (angehenden) Mentoren noch zu selten genutzt. Die Teilnahme an den ansprechenden Angeboten ist freiwillig, und somit keine qualifizierende Voraussetzung für die Mentorentätigkeit. Zu der dem PS vorgelagerten Vorbereitungswoche werden die Mentoren an die Universität eingeladen. Meine Erfahrung ist diesbezüglich: in drei Semestern haben zwei von insgesamt 35 Mentoren an dieser Veranstaltung teilgenommen.

Ausblick: Der Kommunikationsfluss mit den Mentoren muss in Vorbereitung auf das PS dringend verbessert werden. Die Studierenden wünschen sich im Vorfeld Möglichkeiten einer ersten Kontaktaufnahme. Mentoren wollen sich frei für eine Mentorentätigkeit entscheiden und möchten sich auf die Situation vorbereiten oder vorbereitet werden. Mentoren können so das angesprochene Problemfeld stärker bedenken und reflektieren.

Ein ausgebildeter Lehrer ist nicht gleichzeitig auch ein guter Ausbildungslehrer (Mentor). Es ist wichtig zur Kenntnis zu nehmen, dass nicht jeder Lehrer Ausbildungslehrer sein möchte oder kann. Und: Eine Schule ist nicht automatisch geeignete PS-Schule. Den Vorstellungen des Brandenburger Bildungsministeriums (Jede Schule ist eine Ausbildungsschule. Jeder ausgebildete Lehrer ist per se in der Lage auch auszubilden.) muss unbedingt widersprochen werden. Vielleicht verbieten sich diese Gedanken unter dem Verweis auf die Schwierigkeit, Ausbildungsschulen und -lehrer in Potsdam, Berlin und dem näheren Umland zu finden. Jedoch ist eine Lösung der angesprochenen Probleme nur in einer vernünftigen Qualifizierung interessierter Lehrer und in einer Honorierung ihrer Mentorentätigkeit zu finden. Das Potenzial des Praxissemesters könnte auf diesem Wege qualitativ deutlicher genutzt werden.

Die Lehrkräfte der ersten und zweiten Phase

Vertreter der einzelnen Fachdidaktiken (wissenschaftliche Mitarbeiter oder Lehrer für beson-

dere Aufgaben⁹) konzipieren bzw. konzipierten ihren Anteil am Praxissemester in enger Zusammenarbeit mit Vertretern der zweiten Lehrerbildungsphase in Brandenburg, dem Landesinstitut für Lehrerbildung (LaLeB). „Die leitende Idee war und ist, auf dem Weg der personellen Zusammenführung von Lehrenden der ersten und zweiten Phase in Teams eine wirkliche Verzahnung zu erreichen.“¹⁰

Ich hatte das Glück, mit einem erfahrenen Fachseminarleiter Mathematik zu kooperieren, der zum Zeitpunkt der gemeinsamen Tätigkeit Hauptseminarleiter war. Mit ihm und dem jeweiligen Mentor begleiten wir als Ausbildungsteam die Studierenden an ihren Schulen und im Begleitseminar.

Ergebnis unserer Arbeit war ein Konzept für das PS, welches die Sichtweisen und Erfahrungen der Mitarbeiter Haupt/Fachseminar zweite Phase und des Lehrstuhl der Didaktik für Mathematik berücksichtigte. Umsetzung und Evaluation des Konzeptes erfolgten gemeinsam. *Problemfeld:* Nach einem halben Jahr spannender Zusammenarbeit kam der Teamgedanke zum Erliegen: das LaLeB zog sich personell zurück. Offizielle Gründe: terminliche und personelle Probleme. Aus meiner Sicht verschwand damit eins von drei Standbeinen des PS.

An dieser Stelle muss ein weiteres Thema angesprochen werden: Das Zentrum für Lehrerbildung organisiert, verwaltet und evaluiert das PS. Derzeit befinden wir uns in einer „Erprobungsphase“, die durch Mitglieder der Fachdidaktiken „nebenbei“ oder über befristete Dienstleistungsstellen (sog. „Lehrer für besondere Aufgaben“) abgesichert wird. Der Aspekt „Forschung und Lehre“ ist so nicht vereinbar. *Ausblick:* Ein Struktur- und Ausstattungsproblem des PS ist die Zugehörigkeit von Universität, LaLeB und Schule zu verschiedenen Ministerien. Hier besteht erheblicher Klärungsbedarf. Eine personelle bzw. finanzielle Grundausstattung für die beteiligten Lehrkräfte an den Schulen und aus den beiden Phasen der Lehrerbildung ist Voraussetzung für eine deutlichere Wertschätzung und stärkere Nutzung des Potenzials des PS innerhalb der Lehrerbildung. Des weiteren müssen die Ausbildungsteams über bestimmte Zeiträume stabil arbeiten können.

⁹ Der Unterschied zwischen beiden besteht in der Anzahl der Lehrverpflichtungen: Ein Lehrer für besondere Aufgaben kann 16 bis 24 Stunden Lehrverpflichtungen absichern. An Forschungstätigkeit ist bei diesen Kräften kaum zu denken. DieLfbA-Stellen werden vom Zentrum für Lehrerbildung geschaffen und an die Fachdidaktiken angebunden.

¹⁰ Kentron – Journal zur Lehrerbildung. Hrsg. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. Jg. 2009. Nr.22 sowie Extra-Ausgabe zu den Potsdamer Lehrerbildungstagen 2009. S. 31

Zweites Standbein: Die Unterrichtsbesuche

Eines der wesentlichen Bestandteile des Praxissemesters sind die „Entwicklungshospitationen“ (zwei für jeden Studierenden). Viele Studierende sehen die Entwicklungsbegleitung ihres Ausbildungsteams als sehr wertvoll und unterstützend an. Die Anzahl der Entwicklungshospitation scheint den Studierenden jedoch insgesamt zu wenig. Zusammen mit dem Ausbildungsteam werden in Vor- und Nachbereitungsgesprächen die allgemeine und konkrete Unterrichtssituation sowie die persönliche Situation der jeweiligen Studierenden betrachtet. In diesen Gesprächen können auch konkrete Handlungshinweise Gegenstand sein. Die zu Beginn des Praxissemesters vereinbarten Ziele werden differenziert und neue Tätigkeitsschwerpunkte formuliert. Die verschiedenen Sichtweisen der beteiligten Personen nehmen die Studierenden dabei als sehr positiv wahr. Oft reflektieren sie diese in ihren Portfolios.

Problemfeld: Umfang und Sinn der Unterrichtsbesuche werden von den beteiligten Ämtern und Institutionen kontrovers diskutiert. Der Fiskus sägt (auch) an diesem Standbein kräftig: Durch die Unterrichtsbesuche entstehen Personal- und Reisekosten. Die überwiegenden Zielorte der Unterrichtsbesuche ballen sich (noch) in Berlin/Potsdam und Umgebung. Gründe für entferntere Zielorte sind der Wunsch nach Rückkehr an den Brandenburger Heimatort und die Überbeanspruchung der Potsdamer und Potsdam umgebenden Schulen mit Praktika der Universität. Lange Fahrwege oder auch temporäre Wohnsitzverlagerungen sind die Folge davon.

Ausblick: „Videoanalysen“ stellen ein ministeriales Lösungswort da – mit dem das zweite Standbein des PS verschwinden würde. Videoanalysen ersetzen nicht das konkrete Unterrichtserleben durch die Studierenden und ihre Ausbildungsteams. Ähnlich wie Gruppenhospitationen sind sie lediglich eine sinnvolle Ergänzung zum bewussteren und produktiveren Reflektieren über Lehr- und Lernprozesse.

Drittes Standbein: Die Begleitseminare

Studierende des Lehramts Mathematik¹¹ treffen in einer Gruppe von ca. 12 Teilnehmern alle drei bis vier Wochen zu den Begleitseminaren zusammen. Gemeinsam verbringen sie

mit der oder den Lehrkräften der ersten und zweiten Phase 24 Semesterwochenstunden¹². Grundlegende Orientierungen und Bedürfnisse innerhalb (ausgewählter) Tätigkeitsfelder eines Lehrers werden in den ersten Stunden herausgearbeitet. Ein Seminarplan für die kommenden Wochen entsteht, der sich beispielsweise an folgende Fragen orientiert: Wie gehe ich an die Planung einer Mathematikstunde heran? Wie entsteht eine Unterrichtsreihe? Gibt es Modelle, Strukturen, die mich dabei unterstützen, die meinen Vorstellungen von Unterricht entsprechen? Wie kann mich die bewusste Auswahl von Aufgaben in meiner Unterrichtstätigkeit unterstützen? Was ist deren Potenzial? Wo finde ich geeignete Aufgaben? Wie gehe ich mit Fehlern um? Wie bewerte und berate ich Schüler und Eltern? Welche Methoden kenne ich bereits? Habe ich Kriterien über den Einsatz dieser im Mathematikunterricht? Wie kann ich meinen Methodenfundus erweitern? Wie soll ich mit Störungen im Unterricht umgehen? Auf solche Fragen finden wir während der Begleitseminare vorläufige Antworten, Informationen und konkrete Hinweise, die die Studierenden aufgreifen und vertiefen können. Am Ende des PS arbeiten die Studierenden mit ihren individuellen Erfahrungen und formulieren anschließend neue Ziele und Vorhaben. Sie stellen Teile ihres Portfolios vor und diskutieren diese mit ihren Kommilitonen. Meistens berichten die Studierenden sehr persönlich von Erfolg und Misserfolg, hinterfragen offen ihre Ansätze, ihren Wissensstand und nehmen die Perspektiven und Anregungen ihrer Kommilitonen in Bezug auf ihre Darstellungen gerne auf.

Problemfeld: Die Studierenden haben einen festen Wochentag, den sie während des PS nicht an der Schule verbringen. Hier liegt möglicherweise jede Woche eines ihre Begleitseminare. „Ich kann meine Klasse nicht weiter unterrichten. Gerade jetzt, wo ...“, „Ich weiß noch nicht, was ich morgen im Unterricht mache.“, „Gestern ist eine Stunde völlig an den Baum gelaufen.“, „Ich bereite gerade eine Stationsarbeit vor und müsste noch ...“ So oder ähnlich lauten die Aussagen vieler Studierender zu Beginn eines Begleitseminars, welches mit 3×45min und 12 Studierenden keinen geeigneten Rahmen zum Erfahrungsaustausch bietet. Jeder möchte erzählen, etwas loswerden ... An ein inhaltliches Arbeiten an den oben genannten Themen ist fast nicht zu denken. Erschwerend wirkt

¹¹ Lehramt Gymnasium erstes oder zweites Fach Mathematik; Lehramt Primarstufe/Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Mathematik

¹² Ein semesterbegleitendes Seminar wird i. d. R. mit 30 SWS angeboten.

in diesem Spannungsfeld, dass die Spannbreite der Erfahrungen von Klasse 1 bis Klasse 13 reicht.

Ausblick: Die Studierenden können die Begleitseminare mit ihren Themen/Vorhaben/Problemen gestalten, indem sie vorher Kontakt mit den Lehrkräften aufnehmen, um über persönliche Erfahrungen, inhaltliche und methodische Planung zu reden und somit Verantwortung für die Seminargestaltung zu übernehmen. Voraussetzungen sind hier eine reflektierte Offenheit und ein grundlegendes Vertrauen. Grundlage dafür wiederum ist die im Kapitel 1 unter „Die Studierenden“ benannte positive Entwicklung eines höheren Grades an Bewusstheit.

Die in Frageform benannten Themen der Seminare werden auf diesem Weg bewusster und inhaltlich individuell(er) gestaltet. Die Bearbeitung erfolgt theoriegeleitet und praxisorientiert. Aus den Erkenntnissen der gemeinsamen Bearbeitung werden neue Überlegungen abgeleitet, die Auswirkungen auf die Praxis haben. In Gruppen kann schulstufenspezifisch gearbeitet werden, die Ergebnisse sind übergreifend von Interesse. So ist es beispielsweise in der Thematik „Schwierigkeiten beim Rechnen“ für die Studierenden des Lehramts Gymnasium oft sehr aufschlussreich, nicht erst mögliche Fehler in der 7.Klasse zu betrachten, sondern sich einige Zeit in den Zahlenräumen bis 20 oder 100 aufzuhalten oder die Bruchrechnung (noch einmal) genauer oder anders zu betrachten. Schnell erkennen sie, dass ein Formelwissen nicht ausreichen kann. Sie entdecken und entwickeln bewusster eigene Ansichten und Überzeugungen – meistens im nochmaligen Durchlaufen von Lernwegen. Nicht alles kann gleichzeitig bearbeitet werden – so bleiben individuelle Vorhaben für die zweite Phase. Sie werden benannt und im Portfolio gesammelt.

Das Portfolio

Das Portfolio verstehe ich als ein Schriftdokument, in dem die Studierenden ihre praktischen Erfahrungen und Erkenntnisse aus Unterricht und Seminaren prozessorientiert und theoriegeleitet reflektieren und bearbeiten. Dies geschieht in Vor- und Nachbereitung sowie zu bestimmten Zeitpunkten während des PS. Diese Auseinandersetzung schlägt bereits eine wichtige Brücke zum Referendariat. Geeignete

Themen für die inhaltliche Gestaltung des Portfolios sind neben den konkreten Schul- und Unterrichtserfahrungen die wesentlichen Handlungsfelder des Lehrerseins sowie Vorstellungen vom eigenen Lehrerleitbild. Im Portfolio können auch Erfahrungen/Reflexionen über Dialoge, die beispielsweise durch den E-Mailkontakt mit den Lehrkräften entstehen, verarbeitet werden. Dadurch erreichen die Beteiligten einen hohen Grad an Bearbeitungstiefe und Individualität. Für Studierende, die an einem solchen Dialog beteiligt sind, ist die Dialogform oft überraschend und sehr gewinnbringend: „Durch das Praxissemester konnte ich viel ... über mich lernen.“¹³ Durch diesen oft gehörten oder gelesenen Einleitungssatz einer meist längerer Auseinandersetzungen mit der eigenen Person, wird mir die Dringlichkeit zu dieser prozessbegleitenden und reflexiven Tätigkeit deutlich.

„Problemfeld“ und „Ausblick“ resultieren in diesem Kapitel aus den bereits dargestellten Problemfeldern und Ausblicken der Kapitel „Die Studierenden“ und „Die Seminare“. Ich möchte noch einmal hervorheben, dass die Arbeit mit Portfolios (Lerntagebücher, Journals) als eine für ihre Persönlichkeitsentwicklung und Lehrerbildung der Studierenden wichtige Tätigkeiten ist. Die Lehrkräfte an der Universität sollten Wege finden, den Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums zu ermöglichen, die Bedeutung einer reflexiven und prozessbegleitenden und letztendlich aktivierenden Tätigkeit bewusst entdecken zu lassen.

Problematische Rahmenbedingungen

Neben den angesprochenen Problemen aus den „Standbeinen des PS“ beeinflussen weitere Rahmenprobleme das PS wesentlich. Lösungen sind dafür nicht in Sicht:

1. Die Studierenden sind sehr bemüht, den komplexen Anforderung des PS gerecht zu werden. Der Zeitrahmen zur finanziellen Absicherung ihrer Lebensgrundlage während der Zeit des PS reduziert das Potenzial des PS erheblich.
2. Das PS ist für die Studierenden eine Entwicklungs-, jedoch keine Bewertungssituation.
3. Die Entwicklung der Studierendenzahlen setzt dem Engagement der Lehrkräfte im PS Grenzen.

¹³ zitiert aus einem Portfolio einer Studentin; zitiert in: Kentron – Journal zur Lehrerbildung. Hrsg. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. Jg. 2009. Nr.22 (http://www.uni-potsdam.de/zfl/archiv/kentron/pdf/ausgabe22_innen.pdf)

4. Die Studierenden haben keine Möglichkeiten zu einer vertiefenden oder ergänzenden Bearbeitung der Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem PS.

Zu 1. Die Studierenden kommen auf die geforderten Leistungspunkte durch eine 40h-Woche. Da dieser zeitliche Umfang meist nicht ausreicht, bringt er die Studierenden in ein Dilemma: Das Potenzial ihres PS wird durch die parallel dazu laufende finanzielle Absicherung der täglichen Lebensgrundlage reduziert. Ein Wunschdenken ist es, dass Studierende ihre Finanzen im Vorfeld des PS für den angesprochenen Zeitraum planen können. Auswirkungen werden u. a. in der Unterrichtsplanung und -durchführung sichtbar, hier besonders im didaktischen Kommentieren der eigenen Tätigkeiten und Entscheidungen. Sehr schnell greifen die Studierenden auf „lang erprobte“ Rezepte eines „guten Mathematikunterrichts“ zurück. „Es lief gut. Die Schüler haben das gemacht, was ich wollte. Keiner hat gestört.“ Tiefergehende Reflexionen werden von einigen Studierenden unter diesen Umständen als „zeitraubende“ Tätigkeit betitelt. Die Qualität einzelner Beiträge im Portfolio spiegelt dies wieder.

Zu 2. Für eine erfolgreiche Teilnahme am PS sprechen Anwesenheitszeiten, Beteiligung an der Gestaltung der Begleitseminare sowie die Gestaltung des Portfolios. Dafür werden 20 Leistungspunkte vergeben, was einem zeitlichen Aufwand von 600h entspricht (davon verbindliche Stundenvorgaben durch die Begleitseminare sowie die verschiedenen Tätigkeiten an der Schule: ca. 250h). Das PS ist ca. 15 Wochen lang. Was kann oder darf im Portfolio bewertet bzw. begutachtet werden? Wozu wird das Portfolio begutachtet? Die Konsequenz einer Teilvergabe der Leistungspunkte für das PS aufgrund von nicht erreichten Bearbeitungstiefen exemplarischer Praxisprobleme, fehlender Reflexionstätigkeiten oder einer oberflächlichen Auseinandersetzung mit erworbenen Kompetenzen würde zur Nichtanerkennung des Praxissemesters führen. Ausgleichsmöglichkeiten zur Erreichung der Gesamtpunktzahl sind derzeit (noch) nicht vorgeesehen.

Eine differenzierte Rückmeldung bzw. Vergabe der Leistungspunkte zum fachlichen, fachdidaktischen oder persönlichen Entwicklungsstand halte ich nicht nur im PS für wesentlich. Sie kann allerdings nur eine wohlmeinend beratende Stimme sein. Denn wird auch nur ein Punkt nicht vergeben, kann das PS nicht anerkannt werden. Ein solcher Fall ist mir bisher

noch nicht bekannt geworden. Die Vergabe der Leistungspunkte – auch unter Berücksichtigung des Rahmenproblems 1 – kann aus meiner Sicht nicht frei erfolgen: Wer möchte einem Neuntsemestler seine Berufswahl in Frage stellen?

Zu 3. Die Anzahl derer, die ein Lehramtsstudium Mathematik an der Universität Potsdam aufnehmen, hat sich in den letzten zwei Semestern erheblich erhöht. Der doppelte Abiturjahrgang in Brandenburg 2012 wird die Zahlen weiter in die Höhe treiben. Wir sind darauf weder personell noch inhaltlich vorbereitet. Stellt die Universität weitere Dienstleistungskräfte („Lehrer für besondere Aufgaben“) an, die „nur“ lehren und betreuen?

Zu 4. Der Masterstudiengang sieht derzeit keine theoriegeleitete Bearbeitung, Reflexion, Ergänzung oder Vertiefung der Erfahrungen aus dem PS vor. Beispielsweise könnte eine kollegiale Fallberatung als fachdidaktisches Seminar angeboten werden – ähnlich, wie es während und nach der zweiten Phase der Lehrerbildung angeboten und praktiziert wird.

Ausblick

Neue Anforderungen an die Lehrerbildung und die Kompetenzen eines Lehrers müssen zu einer veränderten und damit professionelleren Lehrerbildung führen. Dies erfordert neue Wege. Das PS an der Universität Potsdam stellt für mich – wenn auch stark problemgeladen – einen möglichen Weg dar. Ich möchte an dieser Stelle die hohe Relevanz für die Studierenden hervorheben. Insgesamt sehen die Studierenden das PS für ihre Persönlichkeitsentwicklung und Lehrerbildung innerhalb des Masterstudiengangs als wichtige Erfahrung zwischen akademischer Lehrerbildung und Praxischock. Vorliegende Befragungsergebnisse und eine Evaluation durch die Portfolios weisen diesen Gehalt deutlich aus. Das produktive Selbst- und Fremdreifektieren mag für sie erst einmal ungewohnt sein. Letztendlich profitieren sie vom höheren Grad der Bewusstheit in ihrer Lehrerbildung. Gellert interpretiert in einer Studie über die Vorstellung von Grundschullehrern

... , dass Reflexion von Erfahrungen mit Lern- und Lehrprozessen eine geeignete Form der Neuorientierung von Grundsätz-

lichen Ansichten über Mathematikunterricht ist.¹⁴

Eine frühzeitigere Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdanalyse von Studierenden in Zusammenarbeit mit den sie begleitenden Mentoren und Lehrkräften in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung unterstützt die Entwicklung der Kompetenzen in Berufswissen, Berufsrolle und Berufsethos der werdenden Lehrer. Aus meiner Erfahrung ist es zu spät, Studierende erst im neunten Semester durch entsprechende Fragestellungen reflexiv arbeiten zu lassen. Die Heranführung an die produktiven Reflexionsprozesse, das Erkennen des Werts dieser Prozesse und die produktive Umsetzung bzw. Erprobung von erfahrenen oder erkannten Konsequenzen, würde die 15 Wochen des PS bereits allein füllen. Portfolios der vergangenen drei Semester zeigen meines Erachtens das Spannungsfeld zwischen fehlender Erfahrung des produktiven Reflektierens und dem Erreichen einer angemessenen Bearbeitungstiefe von Erfahrungsfeldern des PS. Durch individuelle Gespräche mit den Studierenden vor oder nach einem Unterrichtsbesuch sowie durch an sie gerichtete Fragen/Gesprächsangebote während der Zeit des PS (per Email, Chat, ...) kann von der angesprochenen Bearbeitungstiefe ein Teil realisiert werden. Dieses temporäre Teilerlebnis „Praxissemester“ stellt eine gute Möglichkeit dar, die Studierenden professionell auf die komplexe Tätigkeit eines Lehrers vorzubereiten. Das Potenzial des PS ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft und läuft Gefahr, bereits wieder beschnitten zu werden. Stabile und qualifizierte Besetzung der Ausbildungsteams, begründete Auswahl der Schulen und Mentoren sowie eine frühzeitige Kommunikation zwischen den Teilnehmern des Teams und den Studierenden sehen sich als strukturelle und gleichzeitig als inhaltliche Voraussetzung dafür, die Wirksamkeit der Lehrerbildung – hier besonders im PS – weiter

auszubauen. Konzeptionell reift das PS weiter heran, dies ist deutlich wahrnehmbar. Von der derzeitigen finanziellen und personellen Absicherung des Lehrdeputats der Lehrkräfte der Schulen, der Universität und des Landesinstituts für Lehrerbildung kann dies nicht behauptet werden.

Das PS ist im Masterstudium ein obligatorischer Bestandteil innerhalb der universitären Lehrerbildung. Die gleichzeitige Verkürzung der zweiten Phase um ein halbes (!) Jahr setzt m.E. Ressourcen frei, mit denen die angesprochenen personellen und finanziellen Probleme lösbar sein sollten. Im PS muss der Unterschied zur zweiten Phase und die Chance zur Verzahnung der beiden Phasen noch deutlicher werden. Verschwindet das Personal bei gleichzeitig steigenden Studierendenzahlen sowohl aus dem Ausbildungsteam als auch von den Unterrichtsbesuchen ist das Bestreben der Initiatoren des PS ein vergebliches gewesen.

Literatur

- Beschluss der KMK vom 16.12.2004: Standards für Lehrerbildung – Bildungswissenschaften Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam: <http://www.uni-potsdam.de/zfl/>
- Broschüre des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Potsdam zum Praxissemester im Masterstudiengang (<http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf>)
- Portal – Das Potsdamer Universitätsmagazin. 12/09
- Portal – Das Potsdamer Universitätsmagazin. 1/10
- Kentron – Journal zur Lehrerbildung. Hrsg. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. Jg. 2009. Nr.22 sowie Extra-Ausgabe zu den Potsdamer Lehrerbildungstagen 2009 (http://www.uni-potsdam.de/zfl/archiv/kentron/pdf/ausgabe22_innen.pdf)
- Journal für Mathematikdidaktik Jg. 16 (1995), Heft 1/2. Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Ferdinand Schöningh Paderborn
- Journal für Mathematikdidaktik Jg. 20 (1999), Heft 2/3. Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. B. G. Teubner Stuttgart-Leipzig

¹⁴ Journal für Mathematikdidaktik Jg. 20 (1999), Heft 2/3. Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. B. G. Teubner Stuttgart-Leipzig. S. 132