

Edelstein, Wolfgang; Herrmann, Ulrich

Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 199-217. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Edelstein, Wolfgang; Herrmann, Ulrich: Potsdamer Modell der Lehrerbildung - In: Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 199-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106033 - DOI: 10.25656/01:10603

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106033>

<https://doi.org/10.25656/01:10603>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft

Lernprozeß mit ungewissem Ausgang

Herausgegeben von

Peter Dudek und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1993

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41131

Inhaltsverzeichnis

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH	
Vorwort.....	7
 <i>I.</i>	
SIEGFRIED WOLF	
Worte, in den Wind gesprochen.....	13
 <i>II.</i>	
KLAUS JÜRGEN TILLMANN	
Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß.....	29
GUNDEL RICHTER/BERND-REINER FISCHER	
Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive.....	37
BENNO HAFENEGER	
Aus westlicher Sicht. Ein Bericht über Lehr-Erfahrungen im revolutionären Wandel	49
GERD EGGERS	
„Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?“ Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch im Kontext gesamtdeutscher Schulreform	61
 <i>III.</i>	
ULRICH WIEGMANN	
SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“	75
HEIKE KAACK	
Reform im Wartestand. Die Bildungspolitik der DDR im Sommer 1989.....	89
BERND-REINER FISCHER	
Ein auslaufendes Modell. Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers.....	103
WOLFGANG EICHLER/CHRISTA UHLIG	
Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR	115
HELGA GOTSCHLICH	
Wie gründet man ein Institut?	127

IV.

CHRISTINE LOST

Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen 139

GERNOT BARTH

Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik 149

LOTHAR WIGGER

Die Wende der DDR-Pädagogik. Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und
„Pädagogik und Schulalltag“ 161

WOLFGANG SEITTER

Abwicklung museal geronnener Geschichte. Bemerkungen
zur museumspädagogischen Arbeit in der DDR 181

V.

CHRISTOPH FÜHR

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern.
Ihre Entstehung und ihre Zielsetzungen 195

WOLFGANG EDELSTEIN/ULRICH HERRMANN

Potsdamer Modell der Lehrerbildung 199

HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung. Notizen zum „Neuaufbau“
der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle 219

PETER MENCK

Pädagogik in und nach der Wende. Ein Beispiel 237

VI.

ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE

Einheit? Ein Vergleich der Werthaltungen von Ost- und Westberliner
Lehramtsstudentinnen und -studenten vor der Währungsunion 245

BERND STICKELMANN

Sozialpädagogik als Westimport? Erfahrungen in der Fortbildung 259

YVONNE G. LÜDERS

Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs 273

HELMUT HAFEMANN

Von der Schwierigkeit, Demokratie und Selbstorganisation einzuüben.
Erfahrungen im Aufbauprozeß des Landesjugendrings Thüringen 283

VII.

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver
Absicht 301

Autorenspiegel 329

Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Vorbemerkung

Im Sommer 1991 wurde die Brandenburgische Landeshochschule Potsdam – als solche 1948 gegründet, bald in die Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“ umgewandelt, nach der Wende 1990 wieder Brandenburgische Landeshochschule – zur Universität Potsdam umgegründet. Ihr wurde die Aufgabe übertragen, Lehrer für alle Schularten und Schulstufen im Lande Brandenburg auszubilden. Dabei war auszugehen (1) von der Tradition und den örtlichen Gegebenheiten der praxisorientierten Lehrerbildung in Potsdam, (2) von den Vorgaben bezüglich der Lehrämter durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und schließlich (3) von Rahmenvorgaben der KMK für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium.

Der Gründungssenat setzte eine Strukturkommission Lehrerbildung ein unter Vorsitz der Senatsmitglieder WOLFGANG EDELSTEIN (MPI für Bildungsforschung, Berlin) und ULRICH HERRMANN (Universität Tübingen), der mehrheitlich Kolleginnen und Kollegen aus der ehemaligen DDR angehörten: Frau Prof. BÄRBEL KIRSCH und die Herren Professoren WOLFGANG THIEM und UWE WYSCHKON von der Universität Potsdam sowie Prof. JOACHIM LOMPSCHER (zuvor an der Akademie in Ost-Berlin). Außerdem arbeitete zeitweilig Prof. FRITZ OSER (Universität Fribourg) in der Kommission mit.

Der Strukturkommission wuchs neben der Neuordnung der Lehrerbildung die Aufgabe zu, an der Universität Potsdam nicht nur die Struktur des Faches Erziehungswissenschaft festzulegen, sondern im Zusammenhang damit auch für die Struktur der Psychologie und der Sozialwissenschaften Anregungen zu geben. Die Vorschläge der Strukturkommission Lehrerbildung und der von ihr angeregten Strukturkommission für das Fach Psychologie (unter Vorsitz von LEO MONTADA, Trier) wurden aufeinander abgestimmt. (Die Psychologie-Denkschrift ist als Anlage zur Gesamtfassung und Denkschrift „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ veröffentlicht worden.)

Die Denkschrift „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ wurde anhand von Vorlagen der Kommissionsmitglieder in mehreren Klausurtagungen erarbeitet; die Endreaktion besorgten die Vorsitzenden. Förderung und Unterstützung erfuhren die Kommissionsberatungen insonderheit durch WALTER THOMANN vom brandenburgischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur. Die Denkschrift wurde im Sommer 1992 vom Gründungssenat verabschiedet und als Grundagentext für den Aufbau der Universität Potsdam in diesem Bereich der Landesregierung zugeleitet.

Wir teilen hier die zentralen Passagen der Konzeption und ihrer Begründung mit (Kapitel 4 der Denkschrift). Ihnen gehen eine Zusammenfassung der Denkschrift in Thesen voraus, ein Kapitel zur Ausgangslage in Potsdam sowie Hinweise auf die allgemeinen Vorgaben (des Schulministeriums) hinsichtlich des Lehrer-Nachqualifizierungs- und Ersatz-

bedarfs in Brandenburg, der Konstruktion der Lehrämter usw.; Kapitel 5 begründet die personelle Grundausstattung, Kapitel 6 befaßt sich mit der inneruniversitären Organisation der Lehrerbildung und Kapitel 7 mit weiteren Aufgaben der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam (in den Hauptfachstudiengängen).

Eine Reihe von Fragen im Bereich der Lehrerbildung mußte offenbleiben, insbesondere Einzelregelungen in der Primarlehrerausbildung vor allem im musisch-ästhetischen Bereich), der Sonder- und Rehabilitationspädagogik sowie der Fachdidaktiken, sodann grundsätzliche Fragen vor allem im Bereich der Polytechnischen Bildung und der beruflichen Bildung (einschließlich der Abstimmung der Ausbildungskonzepte und -kapazitäten an den Technischen Universitäten Cottbus und Berlin). Für die Primarlehrerausbildung wurde eine eigene Unterkommission unter Leitung von RENATE VALTIN (Humboldt-Universität zu Berlin) eingesetzt, deren Strukturüberlegungen ebenfalls als Anlage zur Denkschrift abgedruckt sind. Für die Organisation der Implementierung des Potsdamer Modells wurde als Beauftragter des Gründungsrektors MANFRED BAYER (Universität Duisburg) gewonnen.

Der hier folgende Abdruck des konzeptionellen Teils der Potsdamer Denkschrift soll vor allem folgende Überlegungen und Argumente zur Geltung bringen:

- (1) Die Potsdamer Erfahrungen in der schul- und unterrichtspraktischen Lehrerbildung sollen unter den veränderten Bedingungen einer neugegründeten Universität fortgeführt werden – ohne die Fehler bei der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten der alten Bundesrepublik, vor allem die Reduktion der Praxisorientierung während der ersten Phase der Ausbildung, zu wiederholen.
- (2) Das „Potsdamer Modell“ könnte so eine Anregungs- und Anbahnungsfunktion erhalten für die Neuordnung der Lehrerbildung an den bundesdeutschen Universitäten im Zuge der wieder zunehmenden Lehrerbildung angesichts des enormen Ersatzbedarfs.
- (3) Ausbildungs- und professionsspezifische Profile der Erziehungs- und der Unterrichtswissenschaft(en) müssen in ihren genuinen Lehr- und Forschungsgebieten, die an den Universitäten weitgehend in Vergessenheit geraten sind, restituiert werden: *erstens* infolge des Rückgangs der Aufgaben in der Lehrerbildung während der beiden letzten Jahrzehnte, *zweitens* infolge der gleichzeitigen Überlagerung durch den Diplomstudiengang, *drittens* infolge der (vom Ausbildungszweck her gar nicht zu kritisierenden) Randständigkeit der Erziehungswissenschaft innerhalb des Diplomstudiums in den berufsbezogenen Studienrichtungen während des Diplom-Hauptstudiums.
- (4) Die Pädagogische Psychologie und die Entwicklungspsychologie als die Grundlage des Professionswissens von Lehrern und demzufolge die enge Verzahnung operativer pädagogischer und psychologischer Wissens- und Theoriebestände sollen betont werden, orientiert an den Alltagsproblemen des Lehrens und Lernens, des Unterrichtsgeschehens, des Lehrerhandelns, des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Institution Schule als Lern- und Erfahrungsfeld.
- (5) Die fachdidaktische Ausbildung im Umfang von rund 10% der für das Fach vorgesehenen Semester-Wochenstundenzahl kommt zu der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen hinzu, verbleibt indessen im Kontext der Fachwissenschaften; dies ist ein konstitutives Merkmal der universitären Lehrerbildung im Vergleich zu einem PH-Modell, das die fachwissenschaftliche Ausbildung der didaktischen unterordnet. Im Potsdamer

Modell einer *universitären* professionellen Ausbildung sollen Fachdidaktik, grundwissenschaftliche Ausbildung sowie die Ausbildung in der zweiten Phase möglichst eng vernetzt und zugleich in eine sinnvolle Beziehung zum Fachstudium gebracht werden.

Die Studiengänge der Fächer sollten im Blick auf die Rezeption durch die Studierenden – meist zukünftige Lehrer – und andere funktionale Imperative (Studienzeitverkürzung, Ent-rümpelung, etc.), einer Revision unterzogen werden, die das Studium insgesamt zielsicherer und professionsdienlicher gestaltet.

(6) Die Erziehungswissenschaft muß gerade auch im Rahmen der Lehrerbildung als eine Forschungsdisziplin konzipiert werden, weil sie nur so problemlösungsbezogenes operatives Professionswissen generieren kann und nur auf diese Weise der Marginalität im „Be-gleitstudium“ und im Diplomstudium entgehen kann.

POTSDAMER MODELL DER LEHRERBILDUNG: KONZEPTION UND BEGRÜNDUNG¹

1. *Die Tradition der Lehrerbildung in Deutschland*

(1) *Gescheiterte Reformen, Tradition und gesellschaftliche Bedingungen* haben dazu geführt, daß in Deutschland eine auf das Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern meist der voruniversitären Ausbildungsstufe vorbehalten war. Lehrerstudenten, die sich auf den Beruf des Gymnasiallehrers vorbereiten, erhielten an den Universitäten eine weitgehend fachbezogene Ausbildung. Die professionsorientierte Akzentuierung der lehramtsbezogenen Studiengänge blieb in der Regel ungenügend.

In der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik wurden vergebliche Anläufe un-ternommen, diesem Mangel abzuhelpfen. In der DDR fand eine durchgreifende Strukturreform statt, allerdings um den Preis einer Minderung der fachwissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer für die Unterstufe. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Klassen 5 bis 12 erfolgte in einheitlichen Studiengängen, in denen pädagogische, psychologische und fachdidaktische Studien sowie fachwissenschaftliche Studien und entsprechende Praktika vorgesehen waren. Das Studium endete mit einem praktischen Jahr, mit 27 Wochen Schulpraktikum unter Betreuung erfahrener (von der Hochschule angeleiteter) Mentoren und Fachdidaktiker.

In der Bundesrepublik hatte insonderheit die „realistische Wendung“ (HEINRICH ROTH) neue Impulse geben wollen. Die Gutachten und Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGS-RATES, besonders der von ROTH herausgegebene Sammelband „Begabung und Lernen“, signalisierten die erforderlichen Umorientierungen in der erziehungswissenschaftlich, psychologisch und sozialwissenschaftlich fundierten Lehrerbildung für eine Strukturreform des Schulwesens nach dem „Strukturplan“ des Deutschen Bundesrats von 1970. Wichtige Elemente dieser Strukturreform sind im Neuaufbau des brandenburgischen Schulsystems enthalten (z.B. die Dauer der Grundschule bzw. der Primarstufe).

Aufgrund der schul- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen seit den 70er Jahren wurden diese Initiativen in der Bundesrepublik nicht weiterverfolgt. In den meisten Bun-

1 Textauszug aus der Denkschrift „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“, die unter diesem Titel als Broschüre der Universität Potsdam veröffentlicht wurde. (Anzufordern beim Rektorat der Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, O-1571 Potsdam.)

desländern wurden zwar die Stundenanteile des pädagogischen Grundlagen- und Begleitstudiums für alle Lehramtsstudierende erhöht, eine Orientierung auf die Handlungsstrukturen des Lehrerberufs und eine Organisation des Studiums mit Hilfe der Praktika erfolgte jedoch nicht. Modellvorhaben der einphasigen Lehrerausbildung wurden – nicht anders als in den juristischen Ausbildungsgängen – nach einigen Jahren abgebrochen.

(2) *Die Folgen für die Lehrer an Grund- und Hauptschulen einerseits, an Sekundarschulen (Sekundarstufen I und II) andererseits sind unterschiedlich:* Die professionelle Ausbildung der Primarlehrer erscheint zwar in mancher Hinsicht angemessener, und sie ist besser als die Ausbildung der Studienräte auf den Erwerb von Lehrerexpertise abgestimmt. Wissenschaftlich ist sie nach wie vor meist unterqualifiziert. Die Ausbildung der Sekundarschullehrer in einem weitgehend strukturlosen Begleitstudium an der Universität ist im Hinblick auf die in der Profession erforderliche Expertise vollständig ungenügend.

(3) *Die Folgen für das Ausbildungssystem:* Die traditionelle Dichotomie – fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität, professionelle pädagogisch-didaktische im Studienseminar – löst die Probleme nicht: (a) Auch das Studienseminar ist überwiegend fachorientiert. Die Profession fordert schon lange in rapide wachsendem Ausmaße fachübergreifende professionelle Kompetenzen. (b) Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist an fachimmanenten Standards orientiert, die eine Professionalisierung im Blick auf die notwendigen Kompetenzen im Berufsfeld ausblenden. (c) Der Zwang, neben dem allein wissenschaftlich anerkannten Studium der Fachwissenschaft ein wissenschaftlich unbefriedigendes erziehungswissenschaftliches Marginalstudium zu betreiben, demontiert die Motivation der Studierenden, diskreditiert die (als irrelevant empfundene) Erziehungswissenschaft, enthält ihnen die Psychologie vor und desorientiert die zukünftigen Lehrer im Hinblick auf ihren Beruf und die dafür nötigen Qualifikationen.

(4) *Die Folgen für das Berufsfeld:* Die Lehrer, insbesondere der Sekundarstufen, sind auf die heutigen Erfordernisse des Lehrerberufs – den Umgang mit einer sozial, kognitiv und motivational radikal veränderten Schülerpopulation – nicht vorbereitet und davon stark überfordert. Dies gilt für die kognitiven wie für die sozialpsychologischen Aspekte des Berufs. Das Resultat ist u.a. ein weitverbreitetes frühzeitiges „burn-out“ der Lehrer, weitverbreitete Schulkritik bei Schülern und Lehrern und in der Gesellschaft allgemein, schließlich ein systematisches Defizit der Schule gegenüber der gesellschaftlichen Nachfrage nach ihren funktionalen Leistungen.

(5) *Konsequenzen:* Eine neue strukturelle und organisatorische Balance von fachlichem und professionsorientiertem Wissenserwerb im Studium ist vom ersten Semester an nötig. Die Universität Potsdam wird hierfür ein Modell praktizieren, das auch für Universitäten in anderen Bundesländern anregend sein dürfte. Gleichwohl muß ein Potsdamer Modell noch mit den Regelungen der Lehrerbildung in den anderen Ländern der Bundesrepublik kompatibel sein. Die entsprechenden Restriktionen für eine Reform müssen in Kauf genommen werden.

2. Grundzüge des „Potsdamer Modells“

Zunächst sollen hier die Strukturkomponenten des Kernmodells aufgeführt werden:

Das Studium der zukünftigen Lehrer soll je nach Schulstufe und Funktion in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang (mit festzulegenden Mindestanforderungen) fachwis-

senschaftliche, erziehungswissenschaftliche und praxisorientierte Komponenten verbinden:

- (a) Die *fachwissenschaftliche Komponente* enthält – in der Regel – zwei Unterrichtsfächer und die dazugehörenden fachdidaktischen Studien im Umfang von etwa 10 Semesterwochenstunden je Fach.
- (b) Die *erziehungswissenschaftliche Komponente* umfaßt pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Beiträge: Die *Pädagogik* liefert systematisches (philosophisches, historisches, lehrplantheoretisches und unterrichtswissenschaftliches) Grundlagenwissen; die *Psychologie* kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische, differentialpsychologische sowie sozial- und organisationspsychologische Informationen; die *Sozialwissenschaften* insbesondere soziologische, sozialisationstheoretische und politikwissenschaftliche Beiträge. Dazu sollte eine Ausbildung in empirischen Methoden und Statistik angeboten werden.
- (c) Den *schulpraktischen Studien* kommt im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau des Studiums zu artikulieren. Das *erste*, berufsfelderschließende Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden. Das vertiefende *zweite* Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung und die erste Praxis. Das *dritte* fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differentiellen psychologischen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat.

Das Studium der Lehrer in Potsdam soll inhaltlich und strukturell so gestaltet werden, daß Lehrern aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der professionellen Praxis orientiert ist. Das Studium soll die zukünftigen Lehrer konstruktiv sowohl auf die Anforderungen der Schulwirklichkeit als auch auf die aktive Beteiligung an einer aufgeklärten und einsichtsvollen Veränderung derselben vorbereiten. Deshalb ist die Wissenschaftlichkeit aller Komponenten und Teilbereiche der Ausbildung eine unabwiesbare Notwendigkeit. Anders als in Zeiten, in denen traditionsvermittelte Konsense inhaltliche Entscheidungen und Handlungsstrategien bestimmen konnten, sind Lehrer heute, um angesichts einer explosiven Vermehrung und unablässigen Innovation der Wissensbestände und angesichts tiefgreifender sozialer und kognitiver Veränderungen des Lernverhaltens in deutlich gewandelten Schülerpopulationen handlungsfähig zu sein, auf eine psychologische und sozialwissenschaftliche Fundierung ihrer professionellen Handlungskompetenz angewiesen. Eine Integration von Theorie und Praxis ist geboten, die sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Heuristiken ermöglicht.

Um diese Professionsorientierung zu realisieren, muß das Studium der Lehrer in allen seinen Komponenten mit Nachdruck funktionalen Zielen dienen, die auf das Handlungsfeld des Lehrers bezogen sind. Weil indessen im Bereich des Lehrerhandelns einfache technologische Anwendungen und Rezepte in der Regel unergiebig sind, ist eine differenzierende und reflexive Einstellung zur Wissenschaft und ihren Handlungsbezügen nötig,

die soweit wie möglich sicherstellt, daß eine wissenschaftlich aufgeklärte und vertiefte Handlungskompetenz nicht mit einer technisch verkürzten szientistischen Einheitsideologie gleichgesetzt wird. Wissenschaftliche Expertise im Bereich des Lehrerhandelns enthält – neben Anweisungen – Wissen über die funktions- und situationsangemessenen Grenzen des Lehrerhandelns, über die personenspezifischen Ziel- und Handlungsorientierungen und die Wertabhängigkeit der Strategien, die Lehrer im Blick auf die Konsequenzen und Implikationen ihres Handelns bewußt abwägen, wählen oder verwerfen können.

(a) Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Komponenten

Wie bereits angedeutet, muß der Aufbau einer fachwissenschaftlichen Wissensstruktur für den Lehrer um ein verlässliches Expertenwissen über die entwicklungsangemessene Vermittlung dieses Wissens an die Schüler ergänzt werden, deren Wissenserwerb überdies unter unterschiedlichen sozialen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen stattfindet.

Es geht folglich bei der Ausbildung der Lehrer nicht um eine Minderung des fachwissenschaftlichen Anspruchs, sondern um dessen Ergänzung durch Wissenssysteme, die die fachwissenschaftlichen Strukturen einer systematischen didaktischen Reflexion aussetzen. Letztere besteht nun gerade nicht im Erwerb von Algorithmen, mittels derer bestimmte Informationen aus dem Wissenssystem der Fachwissenschaft in das kognitive System – oder das Gedächtnis – des Schülers transportiert werden. Vielmehr handelt es sich um Kenntnisse über generative Strukturen, die eine entwicklungsangemessene, d.h. altersspezifisch operative Rekonstruktion des fachlichen Wissens im kognitiven System des Schülers ermöglichen. Die Aufgabe des Lehrers ist es, eine Passung zwischen der Struktur des fachlichen Wissens und dem kognitiven System des Schülers herzustellen, die eine aktive Assimilation, eine sowohl entwicklungs- wie sachangemessene Rekonstruktion der Wissensstruktur durch den Schüler darstellt.

Um diese kognitionswissenschaftliche Transformation der Didaktik voranzutreiben, bedarf es einer intensiven Kooperation zwischen Kognitionswissenschaftlern, Entwicklungspsychologen und Fachwissenschaftlern in den einzelnen Wissensdisziplinen. Es könnte eine besondere Leistung der Universität Potsdam sein, diese Kooperation forschungsintensiv zu institutionalisieren und über mehrere Fächer zu koordinieren, deren epistemische Strukturen für weitere Fächer als paradigmatisch gelten können (z.B. Mathematik, Biologie, Geschichte).

Bewußt wird in diesen Überlegungen davon Abstand genommen, Wünsche an die Fächer selbst zu richten. Eine Anmerkung sei indessen erlaubt. Seit Jahren steht die sog. Entrümpelung des Fachstudiums auf dem Programm der Hochschulreform. Neuerdings hat die REKTORENKONFERENZ energische Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung gefordert, die eine Revision des Fachstudiums implizieren. Es könnte eine besondere Aufgabe der Universität Potsdam sein, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen und dabei das Augenmerk systematisch auf die Frage zu lenken, ob, und gegebenenfalls in welchen fachspezifisch artikulierten Hinsichten, sich das Studium nach den typischen Ausbildungszielen (Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Laufbahn bzw. Beteiligung an der Forschung vs. Vermittlung bzw. Lehrerberuf) tatsächlich unter Umständen in Teilbereichen unterscheiden sollte. Alternativ könnte die Frage lauten, ob das Studium der großen Mehrheit der Studenten, das in den Lehrerberuf einmündet, im Aufbau des Fachstudiums eine größere Rolle spielen sollte, ohne freilich dessen Wissenschaftlichkeit in Frage zu stellen. Sowohl

WISSENSCHAFTSRAT als auch REKTORENKONFERENZ haben eine stärkere Forschungsorientierung in einer Art postgradualen Studium vorgeschlagen. Die Universität Potsdam könnte die Situation des Neubeginns nutzen, um gleichzeitig mit dem Aufbau eines Potsdamer Modells der Lehrerbildung die fachspezifischen Strukturanalysen voranzutreiben, die für die Studienreform insgesamt notwendig sind.

(b) Erziehungswissenschaftliche Komponenten

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium aller Lehrerstudenten umfaßt Beiträge verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und unterschiedliche Wissensformen, die erst in ihrem *Zusammenhang* den vollständigen Funktionszusammenhang eines professionsorientierten Expertenwissens aufweisen und begründen.

Im Fach *Pädagogik* erwirbt der Student vor allem *Basiswissen* für seinen Beruf und sein Tätigkeitsfeld. Die Vertiefung und Differenzierung dieses Wissens erfolgt vorwiegend in der zweiten Phase der Ausbildung.

Im Fach *Psychologie* erwirbt der Student *operatives Wissen* für die dominant psychologische Seite des professionellen Handelns. Es ist ein wesentliches Merkmal des Potsdamer Modells der Lehrerbildung, daß es dem operativen Wissen und den funktionalen Anteilen des Lehrerberufs in der Ausbildung in verstärktem Maße Zeit und Aufmerksamkeit zuwendet.

Dabei ermöglicht die begrenzte Zahl an Semesterwochenstunden, die eine mit den anderen Bundesländern kompatible Studienordnung nur zuläßt, bloß ein *Minimalangebot* aus dem eigentlich notwendigen Repertoire psychologischen Handlungswissens. Den Studierenden sollen darüber hinaus im Rahmen von Wahlangeboten und zusätzlichen Optionen Angebote zur Vertiefung gemacht werden; in den weiteren Phasen (und in der Weiterbildung) soll die Vertiefung mit weiteren Angeboten fortgesetzt werden. Insbesondere aber sollen die Forschungsangebote im Rahmen der Lern- und Lehrforschung interessierten Studierenden Möglichkeiten der Vertiefung durch Projektbeteiligung mit Studien- und Examensarbeiten bzw. Dissertationen bieten.

Auch die *Sozialwissenschaften* tragen zur reflexiven Durchdringung der Bedingungen des Lehrerhandelns wesentlich bei. Vor allem erwerben die Studenten hier sozialwissenschaftliches *Orientierungswissen* im Bereich der Sozialisation und der sozialen Strukturen der Sozialisationsfelder Familie, Schule und Gruppe. Dieses Orientierungs- bzw. Kontextwissen stellt ein notwendiges Pendant zu den differentialpsychologischen Beiträgen der Psychologie dar.

Erst durch ihre komplementären Beiträge klären sie über die Differenziertheit der Berufsfelder auf, verhindern idealisierende Übergeneralisierungen und mechanistische Fehldeutungen sozialer und kognitiver Unterschiede zwischen Individuen: Im Blick auf die funktionalen Handlungserfordernisse des Berufs verweisen das operative Wissen der Psychologie und das kontextuelle Orientierungswissen der Sozialwissenschaft auf Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven des beruflichen Handelns.

Besondere Bedeutung kommt nach dem Zusammenbruch der DDR – der monolithischen Struktur ihrer Institutionen und ihrer monistischen Ideologie – einer soziologischen und politikwissenschaftlichen Analyse der Sozialstruktur Brandenburgs und der Bundesrepublik und dem Aufbau einer politischen Kultur zu, an der Lehrer auch im Blick auf ihre Institutionen und Interessen teilhaben können. Lehrer haben im Aufbau der politischen Kultur besondere Aufgaben und benötigen dabei ein vertieftes Verständnis einer plurali-

stisch verfaßten Gesellschaft, die individuelle Wertüberzeugungen zugleich konsentiert und der Diskussion und Aufklärung aussetzt. Während Lehrer folglich in hohem Maße die Kenntnisse der Funktionsweisen und Funktionsbedingungen politischer Institutionen brauchen, benötigen sie vor allem auch ein konstruktives Verständnis ihrer Rolle, das sie vor passiver und entpolitisierter Untätigkeit und Aktionismus gleichermaßen schützt. Eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialwissenschaften ist schon deshalb unerläßlich, als in der zeitlich begrenzten Grundausbildung der Lehrerstudenten das soziologisch begründete Kontextwissen hinter das operative Wissen im Hinblick auf funktionale Desiderate des professionellen Alltagshandelns zurücktritt und nur einige wenige, vor allem funktional orientierte Elemente dieses Programms realisiert werden können.

Das Programm selbst muß folglich – abgesehen von der fachlichen Ausbildung von Sozialkundefachlehrern und Experten der Politischen Bildung auf allen Stufen der Schule – vor allem in Gestalt spezialisierender und vertiefender Optionen angeboten werden. Solche Optionen sollen auch in der zweiten Phase, und verstärkt im System der Weiterbildung, angeboten werden; und die Landesregierung sowie die Universität sollten keine Anstrengung scheuen, die hier skizzierte Aufgabe der Entwicklung der politischen Kultur in und durch die Schulen durch angemessene, insbesondere auch personelle Mittel nicht zuletzt im Rahmen der Sozialwissenschaften der Universität Potsdam zu fördern.

c) Schulpraktische Studien

In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden: So entsteht einerseits *Anwendungswissen* für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite des Handelns. Andererseits entsteht ein *Reflexionswissen* über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns, das umso wichtiger ist, als der Nachdruck, den das Potsdamer Modell auf die Ausbildung *operativen* Wissens legt, eine technische Vereinseitigung begünstigen könnte. Lehrer müssen indessen vor einer technokratischen Fehlinterpretation des Lehrerhandelns schon deshalb geschützt werden, weil Fehlschläge im Schul- und Unterrichtsalltag unvermeidlich sind und diese nicht nur in technischen Begriffen gemeistert, sondern reflexiv verstanden werden müssen. Pädagogische Intentionen fordern beides: funktionale Kompetenz und reflexive Durchdringung des eigenen Tuns.

Die Eingliederung aller Lehramtsstudiengänge in die Universitäten hat in den alten Bundesländern dazu geführt, daß die fachwissenschaftlich orientierte Lehrerausbildung der Gymnasiallehrer zum favorisierten Grundmodell der Lehrerbildung für die Ausbildung in allen Lehrämtern der Sekundarstufe I wurde (Haupt- und Realschule, wenn als eigenständige Lehrämter noch vorhanden) und zugleich einen stark richtungweisenden Druck auf die Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe entfaltete. Diese Entwicklung wurde begünstigt durch das Fehlen einer lehramtspezifischen Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die letzten Lehrerbildner an den Universitäten sind die Lehrenden aus den in diesen Bundesländern aufgelösten Pädagogischen Hochschulen, die wegen Erreichung der Altersgrenze in den nächsten Jahren aus den Universitäten ausscheiden werden. Die schulpraktischen Studien bzw. andere praxisbezogene Angebote werden deshalb in erster Linie von lehrbeauftragten Lehrern angeboten. In der Sache erscheint dies zunächst als qualifizierte Lösung, für eine professionsqualifizierende Ausbildung wirkt sie sich indessen dequalifizierend aus: Schule und Unterricht spielen im Lehrangebot der Universität innerhalb der Lehramtsstudiengänge überwiegend keine Rolle mehr. Eine Rücknahme der

Lehrerbildung an spezielle Einrichtungen analog den Pädagogischen Hochschulen, wie mancherorts empfohlen, würde die Lehrerbildung freilich erneut wissenschaftlich ghettoisieren.

Die für die Schule verantwortlichen Ministerien betonen deshalb üblicherweise vor allem die zweite Phase der Lehrerausbildung in den staatlichen Studienseminaren und die Lehrerfortbildung. Beide grundsätzlich eigenständige Qualifikationszentren verkommen damit zu Reparaturbetrieben einer verfehlten Ausbildung an der Universität, die, ebenso teuer wie dysfunktional, vor allem im Blick auf die Erste Staatsprüfung beibehalten wird.

Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung nimmt die Kritik an der universitären Lehrerbildung auf: Sie nimmt den universitären wissenschaftlichen Anspruch an eine professionelle Grundbildung an der Universität an, indem sie schulpraktische Studien als universitäre Praxisangebote entfaltet und durch vielfältige schulbezogene Forschungsaktivitäten Qualifizierungsanreize für wissenschaftlich interessierte Lehrer zur Weiterqualifikation als Lehrerbildner an den Hochschulen entwickelt. Beide Zielsetzungen machen eine besondere Verknüpfung sowohl zwischen den lehramtsbezogenen Disziplinen innerhalb der Universität als auch mit den Studienseminaren und Schulen in Gestalt tragfähig ausgebildeter Querstrukturen und Formen institutioneller Zusammenarbeit notwendig. Mit der Einrichtung eines *Instituts für Lern- und Lehrforschung* sowie eines *Interdisziplinären Zentrums für pädagogische Forschung und Lehrerbildung* als zentralen fakultätsübergreifenden Einrichtungen sollen an der Universität Potsdam die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Kooperation und wechselseitige Partizipation zwischen den an Schule und Lehrerbildung beteiligten Personen soll so systematisch begünstigt und die notwendige Kontinuität innerhalb der Lehrerausbildung hergestellt werden.

Mit dieser Zielsetzung besitzen die *schulpraktischen Studien als zentraler Ort des Praxisbezugs* im Potsdamer Modell universitärer Lehrerbildung *studienleitenden Charakter*: sie haben sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und studienreflektierende Funktionen. Hochschullehrer, Studierende, Lehrer und Schüler sind Partner in einer Ausbildungskomponente, die die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen soll. Voraussetzung dieser Praxiserfahrung bleibt die Verantwortung für den Unterrichtsanspruch der Schüler, der nicht zum Zwecke der Ausbildung suspendiert werden darf. Die Entwicklung hierfür geeigneter Seminarformen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Potsdamer Modells, die gleichermaßen von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften als auch von den unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften erfüllt werden muß.

Auf der Grundlage der in der universitären Phase der Ausbildung erworbenen Handlungsfähigkeiten sollte in den Studienseminaren der zweiten Phase die Weiterentwicklung zu ganzheitlich verfügbaren Handlungsfertigkeiten für die Alltagspraxis der Lehrer erfolgen. Die traditionelle Praxis einer erneuten, diesmal unterrichtsbezogenen Ausbildung von Grund auf, die mit fehlender schulbezogener Kompetenz begründet wird, soll durch systematische Koordination der beiden Ausbildungsphasen, nach Möglichkeit in der Verantwortung eines besonderen Gremiums, und durch vertiefende Weiterführung auf der Grundlage breiter, praxissicher erprobter unterrichtlicher Fertigkeiten abgelöst werden.

Die erziehungswissenschaftlich-psychologischen und allgemeindidaktischen Komponenten der Grundausbildung soll folglich folgende Leistungen erbringen:

- die Studierenden sollen zu unterrichts-, erziehungs- und weiteren berufspraktischen Aufgaben ihres künftigen Berufs und seines Umfeldes *Zugang* finden;

- die Studierenden sollen zu den *elementaren Fragestellungen* der Pädagogik, der Psychologie und der Unterrichtswissenschaften einen Zugang finden, der es ihnen erlaubt, aus diesen Wissenschaften das für ihre Ausbildung relevante Wissen zu rezipieren;
- den Studierenden sollen Hospitationen und Praktika in Schulen ein *Problembewußtsein* vermitteln, das den außerordentlichen Herausforderungen des Lehrerberufs unter den heutigen Bedingungen angemessen ist;
- den Studierenden sollen im Studium an der Universität und durch Hospitationen und Praktika erste Orientierungen für *problemlösungsorientiertes Lehrerhandeln* vermittelt werden;
- die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, erste Unterrichtsversuche zu unternehmen und zu einer *kritischen Einschätzung ihrer Lehrbefähigung* zu kommen.

Dies erfordert eine enge wechselseitige Bezugnahme zwischen theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen: die Praktika bedürfen sowohl theoretischer Vorbereitung als auch theoretischer Verarbeitung und Vertiefung; die theoretischen Lehrveranstaltungen bedürfen der Anreicherung und Stützung durch praktische Erfahrungen.

Mit diesem Konzept läßt sich nicht nur an die bewährte Praxisorientierung der Lehrerbildung in Potsdam anschließen, sondern auch eine idealtypische Abfolge von Themen und Lehrveranstaltungstypen konstruieren, die die Ausbildung mit der wünschenswerten Deutlichkeit strukturiert und konturiert, den Studierenden zugleich eine gewissen Flexibilität in der Nutzung der Angebote und beim Erwerb der erforderlichen Nachweise zugesteht, vor allem aber hinreichenden Spielraum für individuelle Vertiefungen und Spezialisierungen läßt sowie die Teilnahme an Entwicklungs-, Beratungs- und Forschungsvorhaben fördert.

Das dargestellte Modell koordinierter fachdidaktischer, erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Studien soll nicht nur die fachliche Qualifikation und die fachspezifischen Vermittlungsprozesse sichern, sondern die Identifikation mit dem Lehrerberuf als wissenschaftlich orientierter Profession stützen, die sich – wie jede Profession – auf Expertise und Handlungskompetenz gründet: auf *Fachwissen*, operatives *Prozeßwissen* und orientierendes *Kontextwissen* einerseits, auf *berufliches Können* und die Fähigkeit, *das Wissen im Handlungskontext angemessen anzuwenden*, andererseits.

Auch die Beteiligung an der funktionsentsprechenden *Forschung* dient einer solchen Identifikation. Deshalb sollen Lehramtsstudenten im Studium die Fähigkeit zu wissenschaftlicher Beobachtung und Analyse in ihrem Berufsfeld erwerben und entsprechend ihre wissenschaftliche Abschlußarbeit auch in Erziehungswissenschaften bzw. Psychologie schreiben können. Damit können sie unmittelbar in Forschungsaufgaben einbezogen werden, und gleichzeitig kann der Aufbau einer professionsrelevanten Forschung in den erziehungs- und kognitionswissenschaftlichen Forschungsfeldern an der Universität Potsdam systematisch gefördert werden.

Die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Komponenten muß über die *Forschungsintensität* der einzelnen Bereiche stabilisiert werden. Die Beteiligung der Studierenden an den Projekten der Professoren könnte Potsdam zu einem Zentrum der erziehungswissenschaftlichen, insbesondere der unterrichtswissenschaftlichen empirischen Forschung machen und der Universität damit eine hervorgehobene Stellung in der berlin-brandenburgischen Hochschullandschaft verleihen.

Der gemeinsame Kern des Studiums aller Lehrerstudenten kann, wie bereits erwähnt, in unterschiedlicher Weise ergänzt werden, so daß die stufenspezifischen und stufenüber-

greifenden Profile der einzelnen Lehrämter und funktionalen Spezialisierungen entstehen. Für unterschiedliche Berufsziele und Stufenabschlüsse, für Haupt- und Nebenfach sowie für individuelle Neigungen und Spezialisierungsabsichten müssen die Komponentenanteile mit Hilfe einer studienbegleitenden *Beratung* individuell bestimmt werden.

Beim derzeitigen Stand der Neuordnung der Lehrämter durch das brandenburgerische Ministerium für Bildung, Jugend und Sport nimmt die Strukturkommission Lehrerbildung der Universität Potsdam keine Stellung zu den vorgelegten Entwürfen und ihren Varianten, obwohl sie bedauert, daß im Entwurf der Lehramtsprüfungsordnung vom Prinzip einer einheitlichen Ausbildung insofern abgewichen wird, als für den Studiengang der Primarstufenlehrer abweichend von anderen Lehramtsstudiengängen statt eines Regelstudiums von 8 Semestern mit 160 SWS nur 7 Semester mit 140 SWS vorgesehen sind. Die Strukturkommission bedauert dies nachdrücklich, nimmt jedoch zustimmend Bezug auf die im Entwurf in der Lehramtsprüfungsordnung vorgenommene Festlegung eines gemeinsamen Kerns des Studiums für alle Lehrämter. Hier sind entscheidende Vorgaben für ihre eigenen Strukturvorschläge formuliert.

3. Organisation des Studienaufbaus

Im Blick auf die obengenannten Ziele – Zugänge eröffnen, Fragestellungen entwickeln, Problembewußtsein anbahnen, Orientierung fördern, Problemlösungen erproben – empfiehlt sich für das erziehungswissenschaftliche Studium aller Lehrer eine idealtypische Struktur, die die Komponenten des Modells in Grundzüge eines Studienverlaufs in den Grundlagenfächern des Professionsstudiums umsetzt (s. Abbildung auf Seite 210).

Die wesentlichen Merkmale dieses Verlaufsmodells des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Lehrerstudiums bestehen bei einem zur Verfügung stehenden zeitlichen Umfang von 30–32 SWS einerseits in einer systematischen Arbeitsteilung zwischen den Disziplinen Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaft/Soziologie, die für die Ausbildung verantwortlich sind, und andererseits in einer funktional bestimmten zeitlichen Abfolge von Praktika und akademischen Angeboten. Dabei sollen die schulpraktischen Studien stets den Praxisbezug des Professionsstudiums einleitend sichern, während die akademischen Veranstaltungen in der Folge die im Praktikum erworbenen Erfahrungen aufnehmen, vertiefen und weiterführen sollen.

Bei der Berechnung des Zeitbudgets in Semesterwochenstunden (SWS) ist zu beachten, daß der Zeitaufwand für die Praktika, die in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden müssen, nicht auf die 30–32 SWS des pädagogisch-psychologischen Grundlagenstudiums angerechnet wird, so daß sich der i.e.S. pädagogisch-unterrichtliche Ausbildungsanteil gegenüber der Psychologie *realiter* erhöht.

Die in der Abbildung dargestellte idealtypische Struktur repräsentiert die Empfehlungen der Strukturkommission für den Aufbau des erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Studiums, wobei für die angegebenen Elemente unterschiedliche Varianten angeboten werden:

1. Semester Einführung in *Schulpädagogik* zur Vorbereitung des Hospitationspraktikums und (parallel) Einführung in die *Persönlichkeits- und differentielle Psychologie*: schultheoretische, curriculare, didaktische sowie psychologische Fragestellungen, Sensibilisierung und methodische Vorbereitung des Praktikums
Hospitationspraktikum (von Pädagogen und Psychologen betreut): Protokollieren von Unterrichtsverläufen, Einzelbeobachtung von Schülern
2. Semester Vertieftes Studium der *Persönlichkeits- und Differentiellen Psychologie*; analytische Zugänge zu *soziologischen Fragen der Lehrer- und Schüler-Beziehungen* in der Schule; begrifflich-konstruktive Vertiefungen

Strukturmodell der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Regelstudienablauf (Potsdamer Modell)				
Sem.	Pädagogik (ca. 12 SWS) evtl. + Lehrertraining	Schulpraktische Studien	Psychologie (ca. 12 SWS) evtl. + Lehrertraining	Sozialwissen- schaft (ca. 6 SWS)
1.	Einführung in die Schulpädagogik I (2)	Professionsbezo- genes Projekt – Hospitations- praktikum – Exkursionen in päd.-psych. Handlungsfelder	Einführung in die Persönlichkeits- und differentielle Psychologie I (2)	Professionsbezo- gene sozialwissen- schaftliche Studien: Komponenten aus Politikwissenschaft und Soziologie (So- ziologie und Sozial- psychologie der Schule und der Schul- klasse; soziologi- sche Sozialisations- theorie) sowie ggf. Philosophie, Ökonomie (4)
2.	Einführung in die Schulpädagogik II (2)		Einführung in die Persönlichkeits- und differentielle Psychologie II (2)	
3.	Sozialisation und Erziehung (2)	Mehrwöchige Exkur- sionen in päd.-psych. Handlungsfelder (semesterbegleitend oder im Block)	Entwicklungspsycho- logie des Kindes- und Jugendalters (2)	
4.	Allgemeine Didaktik Grundkurs (2)		Lern-, sozial- und org.-psychologische Grundlagen (2)	
Zwischenprüfung				
5.	Allgemeine Didaktik: Spezialseminare und Übungen als Wahlpflichtveran- staltungen, u.a. zur indiv. Motivations- und Leistungs- förderung (2)	Diagnostisches Praktikum (mehrwöchig)	Lern- und Verhal- tensstörungen/ psychische Fehl- entwicklungen (2)	Vertiefung der professionsbezo- genen sozialwissen- schaftlichen Studien (2)
6.–8.	Strukturprobleme in- und ausländischer Bil- dungssysteme, Bil- dungsreform und Bil- dungspolitik (2) oder Schule, Unterricht, und Lehrer in histo- rischer und verglei- chender Sicht (2) oder Schule, Unter- richt und Lehrer in internationalen und interkulturellen Dimensionen (2)		Pädagogisch- Projektpraktikum in ausgewählten Handlungsfeldern	
Erste Staatsprüfung für Lehrämter				

Der Umfang der in die vorlesungsfreie Zeit fallenden Praktika muß noch festgelegt werden. Er bleibt beim Ansatz von 32 SWS für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung aller Lehrer unberücksichtigt.

- 3./4. Semester *Entwicklungspsychologie* des Kindes- und Jugendalters sowie *lernpsychologische, soziale und organisationspsychologische Grundlagen* parallel zum Grundkurs *Allgemeine Didaktik*. Einführung in *Aspekte der Sozialisation und Erziehung* in der Schule
Exkursionen in pädagogische Praxisfelder (Schule, Beratungseinrichtungen)
Im Grundstudium sind professionsbezogene Studien in Soziologie und Politikwissenschaft zu belegen. Das Angebot soll insbesondere Soziologie der Schule, soziologische Sozialisationstheorie bzw. die soziale Struktur der Schulklasse berücksichtigen
5. Semester Vertiefung der didaktischen Fragestellungen: Curriculum, Unterricht, spezielle Methoden, Lehr- und Lernstrategien in Abhängigkeit von Ziel, Inhalt, Entwicklungsstand der Schüler
- 6.–8. Semester Übungen zur *Psychodiagnostik* (von Psychologen betreut) als Voraussetzung für die Realisierung des *diagnostischen Praktikums*
Psychologisches bzw. pädagogisches *Lehrertraining* (Gestaltung von Kommunikationssituationen, Gesprächsführung, Gestaltung von Rollen-, Planspielen, Konfliktbearbeitung, Supervision)
Struktur des Schulwesens und Organisation der Schule in historischer und vergleichender Betrachtung; Bildungsreform und Bildungspolitik
wahlweise: Schule, Unterricht und Lehrer in ihren internationalen und interkulturellen Dimensionen (Vergleichende Pädagogik) oder Schule, Unterricht, Lehrer in historischer Perspektive (Ideen- oder institutionengeschichtliche Betrachtung), Professionsgeschichte des Lehrers.
Parallel ist im 5. bis 7. Semester ein vertiefender Kurs in den Sozialwissenschaften (professionsbezogen) zu belegen. Bevorzugt sollen soziale und sozialpsychologische Prozesse im Unterricht analysiert werden.

Erstes und zweites Semester bilden ein zusammenhängendes, weitgehend interdisziplinär gestaltetes Studienjahr. Die zeitlich parallel durchgeführten Einführungsveranstaltungen in die

- Schulpädagogik I und II
- Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie I und II
- professionsbezogenen Sozialwissenschaften

werden durch *Schulpraktische Studien* als professionsbezogene Studienelemente in Erfahrungs- und Handlungsfeldern begleitet. Diese lassen sich am günstigsten in Form von Projektveranstaltungen unter Beteiligung von Fachvertretern der Pädagogik, der Psychologie sowie – nach Möglichkeit – auch der Sozialwissenschaften organisieren in einem wissenschaftlich begleiteten mehrwöchigen Hospitationspraktikum (zwischen dem 1. und 2. Semester) sowie in semesterbegleitenden Exkursionen in pädagogisch-psychologische Erfahrungsfelder.

Die *Schulpraktischen Studien* werden durch die entsprechenden Einführungsveranstaltungen der Pädagogik, der Psychologie sowie des gewählten sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt-fachs intensiv vorbereitet und ausgewertet sowie interdisziplinär betreut. Dieses Grundprinzip gilt auch für die wissenschaftliche Betreuung, Vorbereitung und Auswertung der weiterführenden Praktika im 3./4. und vom 5. bis 8. Semester.

Die curricularen Schwerpunktsetzungen erfolgen im Rahmen der Studienordnungen für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung in jedem Studienabschnitt in wechselseitiger Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrenden; hierzu dienen neu einzurichtende „Querstrukturen“ der Universität, insbesondere das *Interdisziplinäre Zentrum für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung*. (Hier sollen die Kommissionen für die Koordination des erziehungswissenschaftlichen Studiums aller Lehrämter und für Pädagogische Berufspraxis/Schulpraktische Studien angesiedelt werden.)

Weitere wichtige Innovationen sieht das Potsdamer Modell der Lehrerbildung in der Durchführung folgender Lehrveranstaltungen im Hauptstudium vor, die wiederum schwerpunktmäßig von Pädagogen und Psychologen gemeinsam gestaltet werden sollen:

- Ein mehrwöchiges *Diagnostisches Praktikum*, das durch spezifische Übungen zur Psychodiagnostik von psychologischer Seite und durch spezifische Übungen zur individu-

- ellen Motivations- und Leistungsförderung von pädagogischer Seite vorbereitet und gemeinsam gestaltet wird;
- ein *Projektpraktikum in ausgewählten Handlungsfeldern*, das sich nach Wahl der Studierenden entweder
 - auf Schule, Unterricht und Lehrer in internationalen und interkulturellen Dimensionen (Interkulturelle und Vergleichende Pädagogik)
 - oder
 - auf Schule, Unterricht und Lehrer in historischer Sicht (als ideen-, institutionen- und professionsgeschichtliche Studien) bezieht. Die Form des *Projektstudiums* wird hierfür empfohlen, um die Wechselwirkungen zwischen kultur- und sozialgeschichtlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen in Vergangenheit und Gegenwart einseitig werden zu lassen und die entsprechenden Veränderungen der Schule und ihres Bildungsauftrags, in Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung sowie des Status und der Professionalität der Lehrer den Lehramtsstudenten in selbst gewählten Lernprozessen und Forschungszusammenhängen nahezubringen. – In diesem Projektpraktikum ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den am Lehramtsstudium beteiligten Sozialwissenschaftlern und Pädagogen nötig.
 - Das studienbegleitende bis studienabschließende *Pädagogisch-psychologische Lehrertraining* dient der Selbsterfahrung der Lehramtsstudenten in professionellen Situationen und damit auch der Sensibilisierung für prosoziales Verhalten gegenüber den verschiedenen schulischen Bezugsgruppen. Die hierbei angestrebte Aneignung von differenziert anwendbaren Handlungskompetenzen im Berufsfeld der Lehrer erscheint angesichts der Bewältigung von immer komplexer werdenden Kommunikationssituationen in den Schulen – insbesondere im Kontext der europäischen Einigungsbestrebungen – als unverzichtbarer Bestandteil künftiger Lehrerbildung.

Die gemäß KMK-Vereinbarung verpflichtenden Lehrinhalte des *interkulturellen Lernens* werden vor allem in den Veranstaltungen zur schulischen Sozialisation, aber auch in anderen Veranstaltungen zur Geltung gebracht. Dazu gehören vor allem Veranstaltungen, die sich

- mit allgemeinpädagogischen Fragen der Lehrer- und Schülerbeziehungen befassen;
- ferner sollen sie im Rahmen didaktischer Modelle für interkulturelles Lernen sowie im Rahmen sozialer Fragen der Lehrer- und Schülerbeziehungen in der Schule und im Wohnumfeld behandelt werden;
- schließlich soll interkulturelles Lernen der leitende Gesichtspunkt bei der Behandlung von Strukturproblemen in- und ausländischer Bildungssysteme im Vergleich und von Folgeproblemen der Migration sein. Dabei sollen insbesondere die Veränderung kultureller und sozialer Normen, ethischer und moralischer Werte Schwerpunkte sein.

Aspekte der in der Politik des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport stark betonten Integrationspädagogik sollen einerseits in den Studiengängen der Primarstufenlehrer prägend sein, andererseits in den schulpädagogischen Veranstaltungen über das gesamte Studium, insbesondere auch in den Schulpraktika zur Geltung gebracht werden.

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium im Bereich der *Sozialwissenschaften* sollte vor allem einen Akzent in den berufsbezogenen Bereichen der Soziologie und Sozialpsychologie von Schule, Schulklasse und Unterricht setzen. In der Vertiefungsphase korrespondieren insbesondere mikrosoziologische Analysen des Unterrichts hilfreich mit den didaktischen Fragestellungen der Pädagogik und den differentiellen und diagnostischen Schwerpunkten der Psychologie. Alternative Akzente können in den politikwissenschaftlichen Bereichen der politischen Bildung und der Analyse des politischen Systems gesetzt werden und bildungspolitische Vertiefungen anbieten.

Wie bereits ausgeführt, stellt das Angebot der Sozialwissenschaften im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium eine durch das verfügbare Zeitbudget erzwungene *Mini-*

mallösung dar. In dieser Option wurde dem für professionelles Lehrerhandeln funktionalen und operativen Wissen, das insbesondere einer informierten Handlungssteuerung im Unterricht dient, der Vorzug vor dem bedingungsanalytischen Kontext- und Orientierungswissen der Sozialwissenschaften gegeben. Die hier formulierten Präferenzen ergänzen folgerichtig die operativen Schwerpunktbereiche der erziehungswissenschaftlichen Angebote, lassen indessen wohl begründete Wünsche offen: die Sozialstrukturanalyse und die politikwissenschaftliche Analyse des Sozial- und Institutionensystems kommen eindeutig zu kurz. Die Strukturkommission setzt ihre Hoffnung darauf, daß die Sozialwissenschaften, vielleicht stärker als die fachwissenschaftlichen und didaktischen Studienelemente, motivierende Kraft entfalten, die die Studierenden veranlaßt, über die Pflichtanteile hinaus Angebote wahrzunehmen, die ihnen zureichendes Wissen über den sozialstrukturellen Hintergrund, die Sozialgeschichte und die politisch-institutionelle Struktur des Bildungssystems vermitteln. Dies scheint um so wichtiger, als beim Aufbau einer politischen Kultur im Lande, welche die Vergangenheit des DDR-Systems nicht bloß verdrängt, sondern aus ihr lernt, sozialwissenschaftlich aufgeklärte Lehrer eine zentrale Rolle zu spielen haben. Den komplexen sozialen Lernprozeß, der hier vonnöten ist, kann das erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Grundstudium der Lehrer vielleicht anregen, doch gewiß nicht allein bewältigen. Universitätsweite Überlegungen sind hierfür nötig, die eine institutionelle Kooperation zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaft einschließen.

Eine Anzahl weiterer Studienbereiche haben bisher nicht einmal Erwähnung gefunden, die gleichwohl als optionale Angebote in die Ausbildung der Lehrer Eingang finden müssen. Dazu gehören Philosophie und Ethik, Ökonomie und Jurisprudenz. Insbesondere ethische Fragen müßten für den verantwortungsbewußten Lehrer wie für das Bildungssystem insgesamt eine zentrale Rolle spielen.

Fragen der Zurechenbarkeit, der Chancengerechtigkeit, der Opportunitätskosten und der professionellen Verantwortung des Lehrers selbst müßten in einer Professionsethik des Lehrerberufs eine Antwort finden oder doch wenigstens methodisch bearbeitet werden können. Auch bildungsökonomische und juristische Probleme haben, neben dem positiven Beitrag zur Funktionsbeschreibung des Bildungssystems, eine Affinität zu den soeben genannten ethischen Fragestellungen. Sie alle können nur in einer noch zu entwickelnden Struktur optionaler Angebote im Rahmen des Grundstudiums aller Lehrer Platz finden.

Die hier vorgeschlagene Grundstruktur bildet folglich die Basis eines Ausbildungsminimums im Bereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft sowie Psychologie für alle Lehrer. Das Lehrangebot in diesen Fächern wird umfangreicher und differenzierter sein müssen, um darüberhinaus Anforderungen für die Haupt- und Nebenfachabschlüsse in Erziehungswissenschaft und Psychologie sicherzustellen. Daraus ergibt sich für die Studierenden des Lehramts ein Vertiefungs- und Differenzierungsangebot im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Insbesondere die sozialwissenschaftlichen Studienangebote sollen zusätzliche Vertiefungsmöglichkeiten bereitstellen, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen ermöglichen. Die Strukturkommission hat Pflichtveranstaltungen über die hier vorgeschlagenen hinaus nicht vorgesehen, um der Eigeninitiative der Studierenden bei der Wahrnehmung ihrer Interessen unter Inanspruchnahme einer leistungsfähigen Studienberatung Raum zu geben. Außerdem ist daran zu erinnern, daß eine Fortsetzung der pädagogisch-psychologischen Ausbildung in der zweiten Phase während des Referendariats erfolgt. Dabei sollte sichergestellt werden, daß die erarbeiteten Kenntnisse in den Studienseminaren aufgegriffen und weiter vertieft werden, jedoch ein „Neu-

einstieg“ in dem Sinne, daß die Ausbildung nun erneut oder gar im Ernst erst jetzt beginnt, unter allen Umständen vermieden wird.

4. Bausteine als Grundelemente der Studiengänge für die einzelnen Lehrämter (Das Modul-Konzept)

Auf der Grundlage des oben beschriebenen Komponentenmodells wird das Potsdamer Modell universitärer Lehrerbildung als ein modular strukturiertes Studium konzipiert. Die Studierenden bauen – entsprechend den Anforderungen der Studienordnungen in den einzelnen Prüfungsfächern innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen der Lehramtsprüfungsordnung – selbstverantwortlich ihr Lehramtstudium aus einzelnen Modulen auf:

- (a) ESW-Modul: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozialwissenschaften (mindestens 30 SWS).
- (b) Fach-1-Modul: Fachwissenschaft und -didaktik eines Unterrichtsfachs der Sekundarstufe I (mindestens 50 SWS).

Entsprechend dem angestrebten Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II) werden dazugewählt:

- (c) Im Lehramt für die *Primarstufe*: das Primarstufen-Modul. Es enthält differenzierende Schulpädagogik und Didaktik der Primarstufe, das Fachstudium, gewählte Lernbereiche sowie Angebote zur Förderdiagnostik (mindestens 60 SWS).

Im Lehramt für *Sekundarstufe I*: ein zweites Fach-1-Modul; dazu das Sekundarstufen-I-Modul als stufenspezifische Profilierung im Bereich sozialpsychologischer und -pädagogischer Studien (mindestens 10 SWS).

Im Lehramt für die *Sekundarstufe II*: ein zweites Fach-Modul; dazu ein fachwissenschaftliches Aufbau-Modul eines Faches der Sekundarstufe II (30 SWS); das Studium dieses zweiten Faches muß insgesamt mindestens 70 SWS umfassen.

Im Lehramt für die *Sekundarstufe II – berufliche Fachrichtungen*: das Studium einer beruflichen Fachrichtung (Modul Berufliche Fachrichtung) an der Universität Potsdam; z. B. Elektrotechnik, Maschinentechnik als Aufbaustudiengänge (80 SWS). – Eine berufliche Fachrichtung ist kombinierbar mit einem allgemeinbildenden Fach (siehe b) oder einer speziellen beruflichen Fachrichtung innerhalb der gewählten Studienrichtung.

Zu diesen grundlegenden Studienangeboten können weitere Module sowohl grundständig (innerhalb des Erststudiums) wie auch als Erweiterungs- oder Aufbaustudium (als Fort- oder Weiterbildungsstudium an der Universität) gewählt werden, die entweder in Form einer stufenübergreifenden Lehrbefähigung im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung oder mit einem hochschuleigenen Zertifikat abgeschlossen werden können:

- (d) Für den Erwerb des stufenübergreifenden Lehramts *Sekundarstufe I/Primarstufe*: Aufbau-Modul Primarstufe (30 SWS); dieses Modul umfaßt u.a. Studien zum Anfangsunterricht und differenzierende Primarstufenpädagogik.

Für den Erwerb des stufenübergreifenden Lehramts *Sekundarstufe II/Sekundarstufe I*: Aufbau-Modul Sekundarstufe (30 SWS); in diesem Modul werden die besonderen sozialisations- und lernpsychologischen Bedingungen des Unterrichts mit Jugendlichen studiert.

- (e) *Spezielle (Weiter-)Qualifizierungsangebote*: z.B. Integrationspädagogik, Schulmanagement, Beratung. Das Angebot in diesem Bereich wird entsprechend dem Bedarf und den Angebotsmöglichkeiten der Universität weiterentwickelt.
- (f) *Zusatzqualifikation ESW (10–30 SWS)*: Dieses Modul soll nach Art und Kombination forschungsbezogen differenziert werden und einen obligatorischen forschungsmethodischen Kern enthalten.

Die Binnenstruktur der Module ist so gestaltet, daß Pflicht- und Wahlpflichtangebote bereitgestellt werden; innerhalb des Wahlpflichtangebotes soll eine Profilbildung möglich sein.

5. *Verbindung der 1. und der 2. Ausbildungsphase*

Versuche einer einphasigen Lehrerbildung in den alten Bundesländern sind abgebrochen worden, und die Tradition der praxisbezogen-einphasigen Lehrerbildung in der ehemaligen DDR ist wegen der politischen Funktion dieser Ausbildung diskreditiert. Gleichwohl sind im Rahmen dieser Organisationsform Erfahrungen gesammelt worden, die einer zweiphasigen Lehrerbildung nicht verlorengehen sollten. Dazu gehören der Praxisbezug der Lehrerbildung – das Prinzip, zukünftigen Lehrern durch studienbegleitende Praktika Berufsfelderfahrungen zu erschließen, die eine zentrale Funktion für das Studium gewinnen – und die Praxisorientierung des Studiums, d.h. die Gestaltung des Studiums im Blick auf die spätere Berufstätigkeit.

Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung sollen also die Praktika sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende Funktionen besitzen. Die Praxisorientierung im Sinne der früheren Ausbildung in der DDR wurde zugunsten eines professionsorientierten Modells wissenschaftlicher Vorbereitung auf den Lehrerberuf aufgegeben. Die herkömmliche Form der Trennung zwischen wissenschaftlichen Fachstudien an der Universität und fachzentrierten praktischen Studien während des Vorbereitungsdienstes soll tunlichst aufgehoben werden. Die Studienseminare sollten mit der Universität in einer auf Kontinuität angelegten Lehrerbildung zusammenwirken. Die Idealvorstellung ist, daß die psychologische und sozialwissenschaftliche Grundausbildung der Universität in den Studienseminaren praxisnäher fortgeführt wird, die Studienseminare an der Schulforschung beteiligt werden und diese über die Studienseminare die Schulen erreicht. Mitarbeiter der Studienseminare könnten mit Lehraufträgen an der universitären Lehre, mit Tutorenaufgaben an den Praktika und mit ihrer speziellen Expertise an der universitären Forschung beteiligt werden; Mitarbeiter der Universität könnten ggf. am Lehrprogramm der Seminare teilnehmen. Die institutionellen „Querstrukturen“ der Lehrerbildung sollen so aufgebaut werden, daß sie Kooperation, Koordination und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Institutionen systematisch begünstigen. In beiden Phasen soll die Einbindung von Studierenden in die berufsfeldbezogene Forschung möglich sein.

6. *Forschung*

(1) Die Lehrerausbildung an der Universität Potsdam soll ihrem Anspruch nach modellbildend sein. Dies gilt in besonderem Maße für die Einheit und Wechselwirkung von Lehre, Studium und Forschung. Eine innovativ orientierte, wissenschaftlich fundierte, professionsbezogene Lehre bedarf ständiger Befruchtung und Anreicherung durch die Forschung

– sowohl in der Problemsicht als auch hinsichtlich der Ergebnisse. Für die Studierenden ist die Mitwirkung an den Forschungsprozessen eine privilegierte Form aktiven Eindringens in die theoretischen, methodologischen und empirischen Grundlagen der zu studierenden Wissenschaften. Dadurch wird die Bereitschaft geweckt und entwickelt, wissenschaftliche Erkenntnisse und Problemstellungen im Handlungsfeld des Berufs zu verfolgen und zu nutzen.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen und Potenzen auch für die Fort- und Weiterbildung. Für die Forschung ihrerseits ergibt sich aus dem dargestellten Modell der Lehrerbildung die Notwendigkeit, Probleme zu stellen und zu bearbeiten, die neue Perspektiven für Schulpraxis und Lehrerbildung eröffnen und die Wissenschaftsentwicklung auf den entsprechenden Gebieten voranbringen.

(2) Um dies zu leisten, muß das Forschungspotential der lehrerbildenden Fächer entwickelt werden. Dies muß über die Berufungspolitik der Universität ebenso geschehen wie über den Aufbau einer forschungsförderlichen institutionellen Infrastruktur. Angesichts der Komplexität pädagogischer Prozesse und Tätigkeiten gewinnt die Interdisziplinarität der Forschung besondere Bedeutung, die freilich erfolgversprechend nur entwickelt werden kann, wenn die daran beteiligten Disziplinen ihre gegenstandsspezifischen Sichtweisen und Methodiken einbringen, die Wechselbeziehungen der Aspekte explizit zum Gegenstand machen und Kooperationsbereitschaft und -kompetenz entwickeln. Die Institutionalisierung muß deshalb auf mehreren Ebenen geschehen und diese miteinander abstimmen: Forschungsprojekte der einzelnen Disziplinen (innerhalb von Lehrstühlen und Instituten), Zusammenarbeit in interdisziplinären Forschungsprojekten innerhalb der Fakultät, fakultätsübergreifende Forschungsprojekte (gemeinsam mit den an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften, mit den Sozialwissenschaften usw.).

Die Universität ist gefordert, für eine solche mit der Lehre eng verbundene Forschung im Bereich von Schule, Ausbildung und Erziehung Bedingungen und Organisationsformen zu schaffen, die ihr einen besonderen Platz in der Forschungslandschaft sichern und die Forschung für Lehrende und Studierende attraktiv machen. Der dafür notwendigerweise erforderliche Aufwand in personeller, materieller und organisatorischer Hinsicht wird sich mehrfach auszahlen:

- in der Qualität und Attraktivität der Lehre und des Studiums sowie der Fort- und Weiterbildung;
- in der Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Qualität von Magister-, Diplom-, Promotions- und Habilitationsarbeiten;
- in der Relevanz und Wirksamkeit der universitären Wissenschaft für die pädagogische Praxis und ihrer Anerkennung durch Lehre und Öffentlichkeit;
- in der Rolle, die die Forschung auf diesem Gebiet an der Universität Potsdam und darüber hinaus in der überregionalen Wissenschaftslandschaft spielen kann;
- in den Möglichkeiten der Einwerbung von Drittmitteln.

(3) Das Engagement für Forschung im Bereich der lehrerbildenden Fächer ist gerade in der ersten Phase der Realisierung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung besonders dringlich, weil hier den Anfangsschwierigkeiten und der Gefahr zu begegnen ist, daß die Forschung in den Hintergrund gedrängt wird. Das Forschungsengagement sollte zunächst auf den Auf- und Ausbau einiger profildbildender Spezialbereiche gerichtet werden, die für das Potsdamer Modell bestimmend sind. Die Forschung sollte von vornherein interdisziplinär

angelegt werden, so daß sie förderlich auf die beteiligten Disziplinen und Bereiche zurückwirken kann.

Es kann nicht die Funktion der Denkschrift sein, ein Forschungsprogramm für die Universität Potsdam zu entwerfen. Hier soll nur beispielhaft auf ein Programm hingewiesen werden, das für Potsdam – auch in Fortführung der dortigen Didaktik-Tradition – typisch sein könnte: die Analyse der Lern- und Entwicklungseffekte fachspezifischer und/oder fachübergreifender Lehrstrategien in psychologisch unterschiedlichen Gruppen von Lernenden („Psychologische, insbesondere entwicklungs- und kognitionspsychologische Didaktik“).

(4) Der Aufbau einer forschungsintensiven Institutionenstruktur in der Lehrerbildung wird auch diese selbst an die Information rückbinden, die Forschung erzeugt. Im Blick darauf sollte die Universität Potsdam ein Austauschprogramm mit international anerkannten Zentren einer konzeptuell progressiven und innovativ organisierten Lehrerbildung (einschließlich Fort- und Weiterbildung) aufbauen, in denen insbesondere die Kooperation mit der Psychologie selbstverständlich und stilbildend ist – wie es im übrigen auch der Strukturentwurf für die Psychologie im Potsdam vorsieht (s. Anhang der Denkschrift).

(5) Gelänge es der Universität Potsdam, ein solches Programm zu realisieren, wäre sie die erste Universität in Deutschland, die Lehrerbildung in einem interdisziplinären Graduiertenkolleg in der Art einer *Graduate School of Education* systematisch anlegt, die Grundlagenfächer, professionsbezogene Nebenfächer und kontexterhellende Wissenschaftsdisziplinen im Blick auf professionelle Expertise im Erziehungsfeld forschungsintensiv gestaltet und in einer einheitlichen und gleichwohl differenzierten Institution organisiert. Damit könnte die oben erwähnte traditionelle Fragmentierung der Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule für Primarlehrer und wissenschaftlicher Fachausbildung für Sekundarlehrer überwunden und die Erziehungswissenschaften, wie immer diese definiert sein mögen, an einem Ort auf ein Niveau gebracht werden, das auf andere Orte und auf diese Wissenschaft im ganzen ausstrahlt.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, MPJ für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
W-1000 Berlin 33.

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30,
W-7400 Tübingen 1.