

Arne Koevel, Christina Köpp & Friedemann W. Nerdinger

Praxisphasen im Lehramtsstudium in Mecklenburg- Vorpommern

Eine Befragung von Praktikumsverantwortlichen im
Rahmen des Verbundprojekts „LEHREN in M-V“.

Heraus- Seniorprofessur für Wirtschafts- und Organisationspsychologie der Universität
geber: Rostock

Kurztitel: Koevel, A., Köpp, C. & Nerdinger, F.W. (2017). Praxisphasen im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 18. Rostock: Universität Rostock.

Druck: gwo GmbH Rostock

Autoren: Arne Koevel (arne.koevel2@uni-rostock.de)
Christina Köpp
Friedemann W. Nerdinger

Universität Rostock
Seniorprofessur Wirtschafts- und Organisationspsychologie
Ulmenstr. 69
18057 Rostock

© Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Seniorprofessur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, 2017.

Hinweis zum Projekt LEHREN in M-V:

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben (Verbundprojekt LEHREN in M-V) wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1614A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Weitere Informationen unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/lehren-in-m-v/>



Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis	V
1 Einführung	2
2 Praxisbezug im Lehramtsstudium	4
2.1 Konzepte und Aufbau der Schulpraktischen Studien	5
2.2 Praxisphasen – Ziele und Inhalte	6
2.3 Pädagogische Professionalität – Theorie, Praxis und Wissensformen	7
2.4 Das Unmögliche möglich machen? Zur Verknüpfung von Theorie und Praxis.....	11
2.5 Praxisbezug im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern – Rechtliche Anforderungen und Organisation der Praxisphasen	13
3 Grundlagen der Organisationsentwicklung an Universitäten.....	15
3.1 Die Hochschule – zwischen Institution und Organisation?	16
3.2 Universitäten aus organisationstheoretischer Sicht.....	18
3.3 Organisationsentwicklung – Implikationen für den geplanten Wandel von Hochschulen.....	23
4 Methodisches Vorgehen	25
4.1 Forschungsfragen	25
4.2 Aufbau des Interview-Leitfadens	27
4.3 Stichprobenbeschreibung	28
5 Ergebnisse der Befragung.....	30
5.1 Theorie-Praxis-Verknüpfung und Förderung der Reflexionskompetenz.....	31
5.1.1 Schulpraktische Übungen.....	31
5.1.1.1 Förderung der Reflexionskompetenz.....	32
5.1.1.2 Theorie-Praxis-Verknüpfung	38
5.1.2 Hauptpraktikum.....	45
5.1.2.1 Förderung der Reflexionskompetenz.....	46

5.1.2.2	Theorie-Praxis-Verknüpfung	50
5.2	Kooperationen zwischen den Akteur*innen der Lehrer*innenbildung	54
5.3	Wahrgenommene organisationale Bedingungen an den Standorten Rostock und Greifswald	69
6	Schlussbetrachtungen	75
6.1	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse	76
6.2	Implikationen für das weitere Vorgehen im Rahmen der OE	80
	Literaturverzeichnis	82
	Anhang	VI

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisationsstruktur des LEHREN in M-V-Projekts. Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an die Projektbroschüre	4
Abbildung 2: Rechtliche Anforderungen an die Lehrer*innenbildung in M-V. Eigene Darstellung....	13
Abbildung 3: Organisationsstruktur nach Mintzberg. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mintzberg, 1993.	20
Abbildung 4: Graphische Darstellung des Carbage Can Modells. Quelle: Altvater et al., 2007, S. 15.	22
Abbildung 5: Querstrukturen der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Universität Rostock. (Darstellung des ZLB).....	24

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Umfang der Praxisphasen im Lehramtsstudium. Quelle: Eigene Darstellung.....	15
Tabelle 2: Kurzbeschreibung der Interviewpartner*innen.....	29

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
ECTS	European Credit Transfer System/Leistungspunkte
IQ M-V	Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern
LAVO	Lehrerausbildungsverordnung
LehbG M-V	Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern
LHG	Landeshochschulgesetz
MBWK	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
OE	Organisationsentwicklung
QLB	Qualitätsoffensive Lehrerbildung
SPÜ	Schulpraktische Übung(en)
T-P-V	Theorie-Praxis-Verknüpfung
UG	Universität Greifswald
UR	Universität Rostock

1 Einführung

„Erst wenn die Krisenhaftigkeit der Handlungspraxis, die den Umgang mit Lern- und Entwicklungsprozessen charakterisiert, als Normalfall akzeptiert wird, können die Bedingungen schärfer in den Blick kommen, die es möglich erscheinen lassen diesen Beruf professionell auszuüben.“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859)

Dass Theorie und Praxis zwei voneinander getrennt zu betrachtende Bereiche darstellen, gilt nicht nur, aber insbesondere, für das professionsorientierte Lehramtsstudium. Die Frage, wie sich die universitär vermittelten theoretischen Inhalte aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften mit den Anforderungen der schulischen und unterrichtlichen Praxis verknüpfen lassen, um die vermeintliche Trennung beider Bereiche aufzuheben, ist daher seit Generationen ein viel diskutiertes Feld der Forschung (Arnold, 2011; Berntzen, Hammelrath, & Krause, 1998; Combe & Helsper, 2011; Combe & Kolbe, 2008; Müller, 2010; Radtke, 1996). Während *Theorie* als wissenschaftliches Aussagensystem über einen Aspekt der Realität betrachtet werden kann, handelt es sich bei der *Praxis* um das Tun, das darauf abzielt, im konkreten Einzelfall relevante Ziele zu erreichen (Arnold, 2011, S. 85). In Bezug auf Theorie und Praxis handelt es sich folglich um zwei unterschiedliche Kategoriensysteme, wobei weder ein direkter und unvermittelter Bezug möglich ist, noch eine direkte und unüberwindbare Kluft zwischen den beiden Säulen der Lehramtsausbildung auszumachen wäre (Arnold, 2011). Der immer wieder empfundene „Praxisschock“ der Lehramtsstudierenden, die nach der universitären Ausbildung in die Zweite Phase (Referendariat als praktische Ausbildung) übergehen, zeugt aber davon, dass eine Verknüpfung bislang nur unzureichend sichergestellt ist (Buhlmann, 2008; Günther & Massing, 1980; Widlak, 1983).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat, auf Grundlage einer Bundes-Länder-Vereinbarung aus dem Jahre 2013 (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013), das Bundesprojekt „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ausgeschrieben. Mit verschiedenen Schwerpunkten zielt dieses Programm auf die nachhaltige Verbesserung der Lehrer*innenbildung. Neben der „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“, der „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ und weiteren thematischen Kernpunkten, spielt die „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ eine zentrale Rolle im Förderprogramm des BMBF (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013, S. 2). Auch die lehrer*innenbildenden Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns (M-V) (Universität Rostock, Universität Greifswald, Hochschule

für Musik und Theater Rostock und die Hochschule Neubrandenburg) beteiligen sich mit einem Verbundprojekt an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB). Das Verbundprojekt „LEHREN in M-V“ verfolgt dabei schwerpunktmäßig zwei Vorhaben: die Orientierung der Lehrer*innenbildung an den Anforderungen der Heterogenität und Inklusion sowie die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs. Unter den zwei Vorhabenschwerpunkten subsumieren sich drei Projektbereiche, die sich wiederum in weitere Teilprojekte untergliedern und durch projektunterstützende Maßnahmen begleitet werden (siehe Abb. 1). Eine dieser projektunterstützenden Maßnahmen ist die Organisationsentwicklung (OE), die durch die Seniorprofessur für Wirtschafts- und Organisationspsychologie an der Universität Rostock angeleitet wird. Im Rahmen einer ersten Datenerhebung konzentriert sich die OE auf den Projektbereich 2 (Reflexive Praxisphasen). Vorrangiges Ziel dieser Erhebung ist der Abgleich des Ist-Zustandes an den beteiligten Hochschulen mit dem Soll-Zustand, ausgehend von den Projektvorhaben und -zielen. An die Datenerhebung und -auswertung schließt sich eine Problemfeldanalyse an, auf Grundlage derer geeignete Maßnahmen entwickelt werden, die das Auslösen von Reflexionsprozessen bei den beteiligten Akteur*innen ermöglichen sollen. Abschließend werden diese Maßnahmen evaluiert. Das übergeordnete Ziel der OE ist es, die nachhaltige Implementierung der in den Projektbereichen entwickelten Maßnahmen in die Hochschullehre zu unterstützen. Dazu müssen strukturelle Hindernisse offengelegt und analysiert werden. Dieses Vorgehen entspricht den Prämissen der Aktionsforschung (Nerdinger, Blickle, & Schaper, 2014).

Diesem Zwecke dient das vorliegende Arbeitspapier. Nach einer Einführung in die Konzepte, Inhalte und Ausrichtungen universitärer Praxisphasen im Lehramtsstudium im deutschsprachigen Raum werden unter Punkt 2 auch die rechtlichen Grundlagen und die Organisation der Schulpraktika in Mecklenburg-Vorpommern vorgestellt. Anschließend stehen die Kernelemente einer Organisationsentwicklung an Universitäten im Fokus (Punkt 3). Dabei wird die Hochschule zunächst im Spannungsfeld zwischen Institution und Organisation diskutiert und eingeordnet (Punkt 3.1), um anschließend zentrale organisationstheoretische Konzepte zur Beschreibung von Universitäten vorzustellen. Aus diesen Vorbemerkungen werden Implikationen für die Organisationsentwicklung an Universitäten abgeleitet (Punkt 3.3). Der methodische Teil der Arbeit (Punkt 4) beginnt mit der Vorstellung der Forschungsfragen, die diese Untersuchung angeleitet haben (Punkt 4.1). Anschließend wird die Vorgehensweise der Erstellung des Interviewleitfadens für die qualitativen Interviews erörtert (Punkt 4.2) und eine Stichprobenbeschreibung vorgenommen (Punkt 4.3). Den Hauptteil dieser Arbeit bilden die Ergebnisse der

Befragungen (Punkt 5), die thematisch sortiert und nach Hochschulstandorten getrennt dargestellt werden. Abschließend werden die vorgestellten Ergebnisse diskutiert (Punkt 6.1) und Implikationen für das weitere Vorgehen der Organisationsentwicklung abgeleitet (Punkt 6.2).

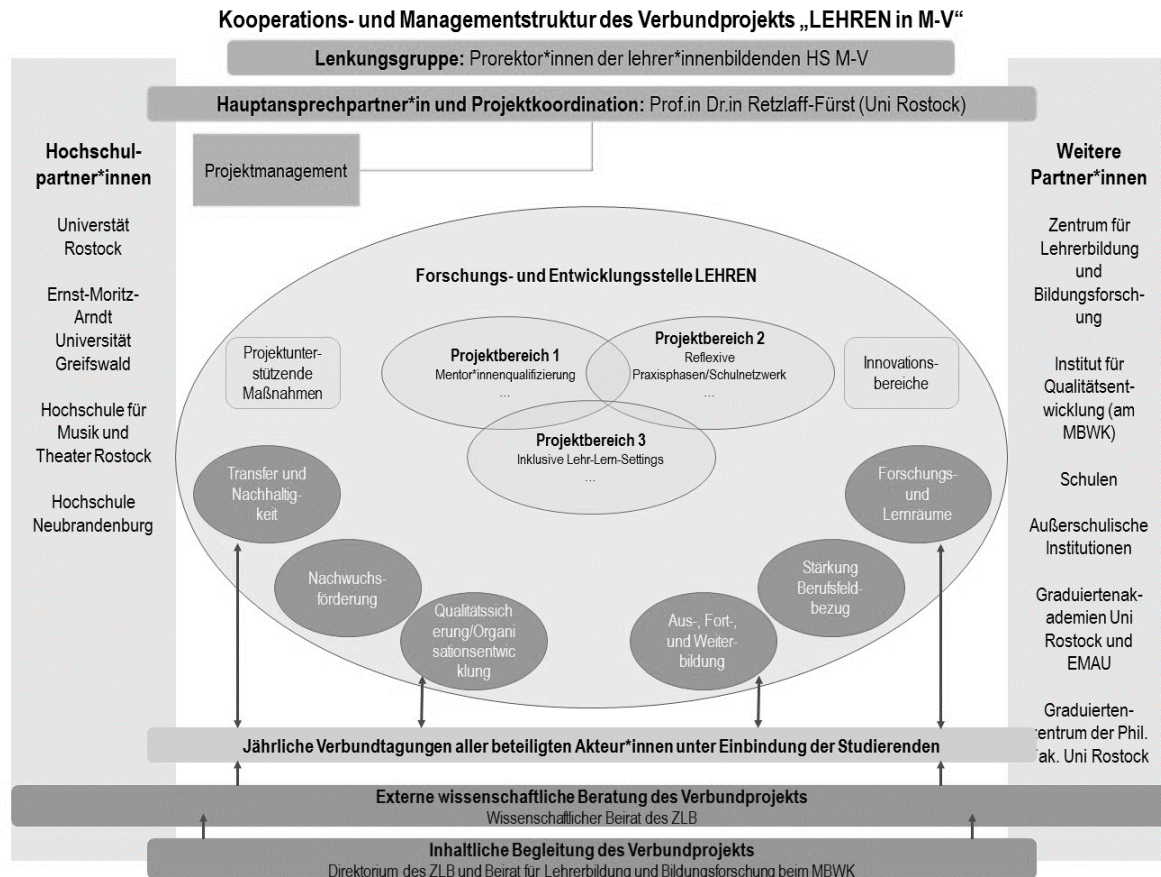


Abbildung 1: Organisationsstruktur des LEHREN in M-V-Projekts. Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an die Projektbroschüre

2 Praxisbezug im Lehramtsstudium

Das Lehramtsstudium umfasst in allen deutschen Bundesländern neben einer theoretischen universitären Ausbildung auch sogenannte Schulpraktische Studien (Bellenberg & Thierack, 2003). Arnold (2011) definiert diese Praktika als studienbegleitende Phasen, in denen sich Studierende im späteren Berufsfeld Schule bewegen. Elementarer Bestandteil ist dabei die Teilnahme am Unterricht und dem allgemeinen Schulleben. Durch schul- und unterrichtsbezogene Beobachtungs- und Auswertungsaufgaben werden diese Phasen mit universitären Vor- und Nachbereitungsseminaren verknüpft. Diese sollen den Wissenschaftsbezug der Schulpraktischen Studien betonen und den Studierenden zugleich die Verknüpfung von pädagogischer Theorie und Praxis ermöglichen. Im Folgenden werden zunächst verschiedene Konzepte von

Praxisphasen im Lehramtsstudium im deutschsprachigen Raum vorgestellt (Punkt 2.1). Anschließend werden die unterschiedlichen Ziele und Inhalte der Praktika in den Blick genommen (Punkt 2.2). Welches theoretisches und praktisches Wissen und welche Wissensformen in Praxisphasen vermittelt werden (sollten) erörtert Punkt 2.3, bevor unter 2.4 die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Theorie-Praxis-Verknüpfung fokussiert werden. Abschließend werden die Praxisphasen im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern thematisiert (Punkt 2.5). Neben den rechtlichen Anforderungen steht hierbei die Organisation der Praktika im Mittelpunkt.

2.1 Konzepte und Aufbau der Schulpraktischen Studien

Schulpraktische Studien sind in Deutschland hinsichtlich der Struktur und der Organisation sehr unterschiedlich geregelt. Die größten Unterschiede treten beispielsweise in der Dauer, der zeitlichen Einbindung in das Lehramtsstudium und dem inhaltlichen Fokus der Praxisphasen zu Tage (Reinhoffer & Dörr, 2008). Schaeper (2008) fasst diese Unterschiede in vier Konzepten universitärer Schulpraktika zusammen. Drei dieser Konzepte – Kurzpraktika, Parallelstrukturen und Praxissemester – sind auch für das Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern relevant, ein viertes bezieht sich auf Studiengänge, die im Bachelor-Master-System organisiert sind. Mecklenburg-Vorpommern hat zwar die Lehramtsstudiengänge modularisiert, hält aber weiterhin am Staatsexamen fest.

Kurzpraktika

Kurzpraktika werden an nahezu allen lehrer*innenbildenden Hochschulen der Bundesrepublik durchgeführt, unterscheiden sich aber in Bezug auf Dauer und wissenschaftliche Einbettung ins Hochschulstudium.

Parallelstruktur von theoretischen und praktischen Anteilen

Eine ebenfalls flächendeckend verbreitete Konzeption Schulpraktischer Studien ist die Parallelstruktur von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen. Praktika werden dabei über das gesamte Studium verteilt angeboten (und eine bestimmte Anzahl muss von den Studierenden nachgewiesen werden) und durch theoretisch ausgerichtete Seminare vor- und nachbereitet.

Praxissemester

An einigen Hochschulstandorten (beispielsweise in Jena und Potsdam) werden extensive Formen von Schulpraktika angeboten. In den sogenannten Praxissemestern erkunden die Studie-

renden über den Zeitraum eines Studienhalbjahres mindestens einen Tag in der Woche das Berufsfeld Schule. Dabei werden universitäre Veranstaltungen zur theoretischen Begleitung der Praxisphasen angeboten (Gröschner & Schmitt, 2010).

Nicht nur die Konzeptualisierungen von Praxisphasen im Lehramtsstudium lassen sich verallgemeinert darstellen, auch der Aufbau und die Reihenfolge der unterschiedlichen Praktika lassen sich relativ einheitlich charakterisieren. Arnold (2011) stellt dazu fest, dass an nahezu allen Hochschulstandorten in Deutschland ein *allgemeines* beziehungsweise *erziehungswissenschaftliches* Praktikum angeboten wird, an das sich im weiteren Verlauf des Hochschulstudiums ein *Fachpraktikum* anschließt. Im allgemeinen Praktikum geht es für die Studierenden in erster Linie um Beobachtungen im Unterrichts- und Schulkontext. Beobachtet wird das Lern- und Interaktionsverhalten der Schüler*innen ebenso wie das Lehr- und Interaktionsverhalten der Lehrkräfte in (nicht-)unterrichtlichen Phasen. Das spezifischer konzipierte Fachpraktikum nimmt konkreten Bezug auf die studierten Fächer der Praktikant*innen. Im Mittelpunkt stehen dabei die assistierte Durchführung von Unterrichtssequenzen (Schulstunden oder Unterrichtseinheiten) und die damit verbundene Dokumentation der Vor- und Nachbereitung. In Mecklenburg-Vorpommern geht diesen Praktika außerdem ein nicht deutschlandweit übliches *Sozialpraktikum* voraus. Dieses findet in außerschulischen Einrichtungen statt, die betreuend, präventiv oder intervenierend in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind und dient der ersten Annäherung an das spätere Berufsfeld.

2.2 Praxisphasen – Ziele und Inhalte

Schulpraktika sind unter Studierenden seit mehreren Generationen nachweislich beliebt und werden als eine der wichtigsten Ausbildungsanteile eingeschätzt. Ebenso einheitlich scheint unter den Studierenden der Wunsch nach einem größeren Praxisbezug des Studiums zu sein (Flach, Lück, & Preuss, 1997; Jäger & Milbach, 1994; Makrinus, 2013; Ramm, Kolbert-Ramm, Bargel, & Lind, 1998; Rosenbusch, Sacher, & Schenk, 1988). Komplizierter ist die Frage nach der Wirksamkeit von Praktika. Dazu gibt es zahlreiche Studien, die den praktischen Ausbildungsteilen in vielen Bereichen zumindest einen gewissen Erfolg attestieren. Ramm et al. (1998) konstatieren beispielsweise, dass Studierende mit mehr Praxiserfahrungen (aus quantitativer Sicht) zielstrebigere studieren und eine positivere professionsbezogene Selbsteinschätzung aufweisen. Diese Selbsteinschätzung verbessert sich nachweislich im Rahmen von Praktika (vgl. Bodensohn & Schneider, 2008). Darüber hinaus werden Schulpraktische Studien unter anderem als Möglichkeit zur selbständigen Gestaltung des Studiums und des späteren Be-

rufsfelds sowie als Anwendungsgebiet für theoretisch erlernte pädagogische Techniken wahrgenommen (Berntzen et al., 1998). Wie Makrinus (2013) anmerkt, stammen diese Erkenntnisse zu größten Teilen aus Erhebungen unter Studierenden, die im Moment ihrer Befragung in ein Praktikum involviert gewesen sind. Es kann aber vermutet werden, dass die Praxisphasen in der Retrospektive kritischer bewertet werden (Hascher, 2006; Makrinus, 2013).

Die konkreten inhaltlichen und pädagogischen Zielsetzungen von Praxisphasen variieren je nach Hochschule und werden in den jeweiligen Praktikumsordnungen der Standorte konkretisiert. Im Vordergrund stehen jedoch in der Regel folgende Intentionen (Makrinus, 2013):

- Sammlung erster Berufserfahrungen im zukünftigen Arbeitsfeld, Reflexion der eigenen Berufswahl
- Einblick in vielfältigen Anforderungen des späteren Berufsfelds
- Beobachtung und kritische Reflexion der Schulpraxis
- Ermöglichung des Perspektivenwechsels von der Schüler*innen- zur Lehrer*innenrolle
- Schnittstelle zwischen der universitären Ausbildung (Theorie) und der Schulpraxis zur Anbahnung pädagogischer Professionalität

Verschiedene Studien zur Wirksamkeit der Praxisphasen konnten festhalten, dass Studierende ihre Berufswahlentscheidung im Rahmen der Praktika reflektieren und sich in ihrer Entscheidung (in der Regel) auch bestätigt fühlen (Denner, 2009; Englisch, Hein, & Niegemann, 2007; Lauk, 2008). Auch ein unterrichts- und schulbezogener Kompetenzzuwachs konnte in mehreren Erhebungen nachgewiesen werden (Bodensohn & Schneider, 2008; Bohl, Dörr, & Müller, 2009; Moser & Hascher, 2000). Dagegen liegen bislang zum Erfolg der Theorie-Praxis-Verknüpfung noch keine konkreten Erkenntnisse vor. Bohl, Dörr und Müller (2009) konnten in einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie lediglich herausarbeiten, dass den Dozierenden eine strukturierte Verknüpfung beider Ausbildungssäulen nur eingeschränkt gelingt und den Studierenden die Relevanz der theoretischen universitären Ausbildung häufig unklar bleibt.

2.3 Pädagogische Professionalität – Theorie, Praxis und Wissensformen

Erklärtes Ziel der Praxisphasen im Lehramtsstudium ist die Ausbildung pädagogischer Professionalität. Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) verstehen darunter eine Kompetenz, die dem pädagogischen Handeln der Lehrenden im Berufsalltag eine Struktur gibt: „Professionalität ist die Voraussetzung [...], Handlungsprobleme in der Alltagspraxis aus der Distanz [...] wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten“ (Dewe, Ferchhoff, & Radtke, 1992, S. 81).

Um pädagogische Professionalität zu ermöglichen, ist eine Verknüpfung der Theorie mit der pädagogischen Praxis folglich unerlässlich.

Laut einer Studie im Auftrag der Vodafone-Stiftung erlebt jedoch jede*r fünfte Absolvent*in den Einstieg ins Berufsleben als „Praxischock“. Die Hälfte der Berufsanfänger*innen fühlt sich nicht angemessen auf die Berufspraxis vorbereitet (Deißner, Alaybeyoglu, & Hoffmann, 2012). In dieser Einschätzung sind sich die Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter (Grundschule, Gymnasium, Sonderpädagogik, ...) weitgehend einig. Angehende Gymnasiallehrer*innen äußern sich dabei noch etwas kritischer als ihre Kommiliton*innen der anderen Lehrämter. Besonders der Umgang mit Schüler*innen und Eltern fällt den Berufsanfänger*innen schwer, da keine Strategien dafür bekannt sind oder die erlernten Strategien als nicht praxistauglich eingeschätzt werden. Deutlich besser wird die didaktische Ausbildung eingeschätzt, nur 14 Prozent der jungen Lehrkräfte fühlten sich für die Vermittlung ihres Unterrichtsstoffes unzureichend vorbereitet (Deißner et al., 2012).

Nichtsdestotrotz lassen diese Zahlen darauf schließen, dass die Verknüpfung der universitären Lehre (Theorie) mit der pädagogischen Praxis aus Sicht der Studierenden nur schlecht funktioniert. Ein Grund dafür könnte in der strukturellen Verschiedenheit beider Ausbildungssäulen liegen. Nach Combe und Kolbe (2008) ist eine Theorie ein Aussagensystem, das zur genauen Beschreibung beobachtbarer Phänomene dient und das verfügbare Wissen in nachvollziehbaren Zusammenhängen ordnen soll. Darüber hinaus stellt Theoriewissen Erklärungen für die beobachteten Phänomene bereit und lässt Vorhersagen über zukünftige Entwicklungen zu. Der wissenschaftliche Anspruch, neuen Phänomenen auch neue Begrifflichkeiten zuzuordnen und diese in ein Verhältnis zu dem bereits Bekannten zu setzen, lässt uns Theorie auch als Ordnung und Neuordnung von Wissen begreifen (Combe & Kolbe, 2008). Demgegenüber ist das Konzept der Praxis schwieriger zu definieren. Im Hinblick auf Schule und Lehrer*innenbildung schlagen Berntzen, Hammelrath und Krause (1998) fünf Definitionen der Praxis vor. (1) Aus *pragmatischer* Sicht kann Praxis als konkrete Tätigkeit erfasst werden, auf die Studium und Praxisphasen vorbereiten sollen. (2) *Affirmativ* kann Praxis als beobachtetes, wahrgenommenes und konkretes Geschehen im Zielberufsfeld Schule definiert werden. (3) Die *zukunftsorientierte* Sicht beschreibt die Praxis als eine Tätigkeit, die stark vernetzt und von zahlreichen Bedingungen abhängig ist und im späteren Berufsleben ausgeführt werden muss. (4) Eine *deutende* Beschreibung der Praxis definiert diese als ein Geschehen, das aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, interpretiert und somit gedeutet werden muss. (5) Nach der *genetischen* Definition ist Praxis das sich entwickelnde Insgesamt des auf den relevanten Bereich (Schule als künftiges

Berufsfeld) bezogenen Geschehens. Wenngleich diese Definitionen den strukturellen Unterschied zwischen der Theorie und der Praxis nicht auf den ersten Blick erkennbar machen, so weisen sie doch auf eine relevante Verschiedenheit beider Ausbildungssäulen hin: Während die Theorie Ordnung schaffen, Phänomene erklären und deren Antizipation ermöglichen kann, ist die Praxis durch komplexe und unvorhersehbare Situationen gekennzeichnet. Diese unübersichtlichen Interaktionszusammenhänge können wiederum theoretisch nicht vollständig antizipiert werden.

Über diese spannungsreiche Beziehung zur Theorie hinaus ist die schulische Praxis auch durch systemische Widersprüche gekennzeichnet, die Helsper (2011) als Antinomien im Lehrberuf beschreibt, welche ständige Verunsicherung bei den pädagogisch Handelnden bedingen. So stehen zum Beispiel die institutionellen Rahmenbedingungen und der klare Selektionsauftrag pädagogischen Zielen, wie der Selbstständigkeit und -bestimmung der Schüler*innen entgegen. Der institutionelle Zwang zur einheitlichen Wertung und Bewertung steht im Widerspruch zur Differenz(ierung) und Pluralität der Lernenden (Helsper, 2011). Weitere Einsichten in die Problematik der pädagogischen Praxis bietet ein symbolisch-interaktionistisches Konzept der Handlungssituationen an Schulen (Combe & Kolbe, 2008). Demnach besteht die ständige Aufgabe des Einzelnen im Unterricht darin, die sich (zum Teil) widersprechende Ansprüche der Anderen nicht nur auszubalancieren, sondern durch verbale und nonverbale Gesten (Symbole) zu interpretieren und zu beeinflussen (zum symbolischen Interaktionismus vgl. Endruweit, 2014). Aus der Perspektive des „symbolisch vermittelten Handelns“ (Combe & Kolbe, 2008), vollzieht sich das pädagogische Handeln der Lehrkraft in einer kommunikativen Situation, die durch hohe hermeneutische Anforderungen gekennzeichnet ist. Sie tritt in dieser Situation nicht in intime Zweier-Beziehungen (Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung) auf, sondern findet sich in systemisch-vernetzten Kommunikations- und Interaktionssituationen wieder. Für den Unterricht ergeben sich daraus aus Sicht von Combe und Kolbe (2008) folgende Konsequenzen:

- Alle Kommunikationsteilnehmer*innen müssen erkennen, dass zu jeder Handlung Alternativen bestehen
- Handlungen im komplexen System Unterricht finden immer in einem Möglichkeits-spielraum statt
- In diesen Spielräumen sind Selektionen notwendig
- Daraus ergibt sich, dass Meta-Kommunikation (Kommunikation über die Kommunikation) unerlässlich und die Handlungssituation von Lehrkräften durch Komplexität, Intransparenz und Risiken geprägt ist
- Verständigungskrisen sehr wahrscheinlich und Teil der Unterrichts- und Schulpraxis sind

Während Theorie also Probleme geordnet benennt und zu erklären sucht, handeln Lehrkräfte in vielen Situationen unter Druck und ‚aus dem Bauch heraus‘. Erfahrungswissen scheint in diesen Momenten immer noch eine größere Rolle zu spielen als zuvor erarbeitetes theoretisches Wissen (Terhart, 1994).

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass sich die pädagogische Praxis und Lehrer*innenhandeln nicht standardisieren lassen, ist zu fragen, welche Formen des Wissens für die Ausübung des Lehrberufs unerlässlich sind. In der Wissenspsychologie wird Wissen gemeinhin als gespeicherte Information definiert und grob in vier Wissensformen unterteilt (Klix & Spada, 1998). (1) *Deklaratives Wissen* drückt dabei die Kenntnis über Inhalte aus, während (2) Einsichten über Handlungs- und Verfahrensweisen als *prozedurales Wissen* bezeichnet werden. (3) Darüber hinaus kann zwischen *episodischem Wissen* (Erinnerungen an Ereignisse) und (4) *metakognitivem Wissen* unterschieden werden. Metakognitives Wissen wird hier als Reflexion über das eigene Wissen und das eigene Tun verstanden. Darauf aufbauend haben Bastian und Helsper (2000) eine Unterscheidung der Wissensformen, die für die pädagogische Praxis von besonderer Bedeutung sind, vorgenommen und dabei vier wesentliche Formen des Wissens analysiert. An erster Stelle steht hierbei das *Fach- und wissenschaftliche Wissen*, welches einem konkreten Gegenstand zugeordnet ist, einer argumentativen Begründung bedarf und systematisch-methodisch überprüft werden kann. *Handlungs- und Erfahrungswissen* dagegen bleibt implizit und steht im Zusammenhang mit der Ausübung pädagogischer Praxis. Die handelnde Person kann in einer konkreten Situation zwar wissen, was zu tun ist. Das „warum“ kann ihr in dieser Situation aber verborgen bleiben. An dritter Stelle steht das *selbstreflexive-biographische Wissen*, dass dadurch gekennzeichnet ist, dass wir sowohl über uns als auch über die Anderen nur in Grenzen Bescheid wissen können. Schließlich kommt dem *kasuistischen und reflexiven Fallwissen* gleichsam eine Mittlerfunktion zwischen theoretischem Wissen und Erfahrungswissen zu, es kann als jenes Wissen verstanden werden, mit dem Lehrer*innen theoretische Kenntnisse und Prinzipien in konkrete Handlungen umsetzen können (Wipperfurth, 2015).

Neben dieser lassen sich zahlreiche weitere Kategorisierungen der notwendigen Wissensformen für Lehrkräfte heranziehen. Eine umfassendere Analyse der Wissensformen scheint aber nicht zielführend, solange eines der Kernprobleme der Lehramtsausbildung nicht gelöst werden kann: Die Verknüpfung der Theorie mit der Praxis (Arnold, 2011; Bohl et al., 2009; Bommers, Dewe, & Radtke, 1996; Dewe, Ferchhoff, & Olaf-Radtke, 1992; Makrinus, 2013; Müller, 2010).

2.4 Das Unmögliche möglich machen? Zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion über die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Lehramtsstudiums lassen sich im Allgemeinen fünf verschiedene Ansätze zur Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis ausmachen (Müller, 2010). (1) Der *Perspektivische Ansatz* geht nicht von einem dualen Theorie-Praxis-Verhältnis aus, sondern sieht in beiden Bereichen jeweils eine andere Art der Theorie. Während die Theorie als solche aus der wissenschaftlichen Perspektive auf Unterricht blickt und erkenntnisorientiert ist, betrachtet die Praxis das Unterrichtshandeln aus Sicht der Lehrkraft und ist damit gestaltungsorientiert. (2) Der *Differentielle Ansatz* widerspricht dieser Vorstellung vehement und konstruiert eine unüberbrückbare Differenz zwischen der Theorie (als theoretischem Disziplinwissen) und der Praxis (als praktischem Professionswissen). Diese beiden Bereiche gelten als grundverschieden, die Möglichkeit eines Transfers von der Theorie zur Praxis gilt als ausgeschlossen. (3) Diese Ansichten werden im *Integrativen Ansatz* aufgeweicht. Theorie und Praxis werden zwar weiterhin als verschieden angesehen, ein Transfer zwischen Theoriewissen und Handlungskompetenz ist aber möglich und zugleich Ziel der Lehrer*innenbildung. (4) Der *Praktizistische Ansatz* löst das Theorie-Praxis-Problem mit einem praxisorientierten Fokus. Eine Verbindung ist möglich, sofern das Lernen durch Handeln in der Praxis stattfindet. (5) Schlussendlich vertritt der *Personale Ansatz* die wenig aufschlussreiche These, dass Theoriewissen und Handlungskompetenz durch die Praxislehrkräfte zueinander in Bezug gesetzt werden (müssen) (Müller, 2010).

Diese zum Teil grundverschiedenen Konzeptionen verschärfen sich durch die Erkenntnisse zweier Forschungsansätze zu Wissen und Wissensverwendung. Auf der einen Seite steht die *Differenzthese* der Wissensverwendungsforschung. Stadelmann (2004) fasst zusammen, dass Professions- und Wissenschaftswissen zwei voneinander verschiedene Wissensformen darstellen, die nicht unvermittelt aufeinander Bezug nehmen können. Das würde bedeuten, dass das universitär erarbeitete theoretische Wissen in der Praxis keine direkte Anwendung finden kann. Die Wissensverwendungsforschung stützt diese These dabei auf Erkenntnisse, die herausstellen, dass (sozial)wissenschaftliches Wissen autonom angewendet wird und sich durch die Einbettung in die Praxis den vorherrschenden Bedürfnissen, Interessen und Kontexten unterwirft. Theoretisches Wissen erfährt somit eine Anpassung, Verfremdung und schlussendlich eine Reduzierung unter den Prämissen der Eigenlogik der Praxis. Dewe und Radtke (1991) verschärfen diese These noch, in ihrer Deutungsweise dient das Theoriewissen lediglich der Reflexion der Praxis. Die pädagogische Praxis der Lehrkräfte jedoch wird nicht durch Wissen, sondern durch Können initiiert, welches nur im praktischen Handeln erlernbar ist.

Demgegenüber steht die *Integrationsthese* der Wissensforschung (Müller, 2010). Pädagogische Professionalität wird demnach nicht über Wissenschaftlichkeit, sondern Expertise erlangt. Dabei geht die Wissensforschung nicht von einem „Rationalitätsgefälle zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen“ (Stadelmann, 2004) aus und fragt daher nicht in erster Linie nach Transformationsprozessen zwischen beiden Wissensformen. Vielmehr nimmt sie die „Professionellen“, also die erfahrenen Lehrkräfte in den Blick und vergleicht diese mit Berufsanfänger*innen. Dadurch kann Expert*innenwissen von Anfänger*innenwissen abgegrenzt werden, wobei der Unterschied nicht in der Quantität des Wissens, sondern in der inhaltlichen und organisatorischen Güte liegt (Müller, 2010). Diese Erkenntnis beruht auf unterschiedlichen empirischen Befunden. So konnte Bromme (1997) feststellen, dass Unterrichtssituationen von Anfänger*innen und erfahrenen Lehrkräften unterschiedlich komplex wahrgenommen werden und erfahrene Lehrkräfte sich deutlich besser und schneller orientieren und zurechtfinden können. Helmke und Weinert (1997) stellten fest, dass sich das Handlungsrepertoire der Lehrkräfte mit zunehmender Berufserfahrung vergrößert. Bromme und Haag (2004) konnten die Ausbildung von Handlungsrouninen bei erfahrenen Lehrer*innen belegen. Im Zuge der beruflichen Weiterentwicklung bildet sich aus den unterschiedlichen Wissensformen das sogenannte professionelle Wissen (Müller, 2010).

In der Schlussfolgerung bedeutet dies, dass sich Professionalität durch die Verschmelzung unterschiedlichster Wissensbereiche herausbildet und auch individualisiert ist. Professionelle Handlungskompetenz kann folglich bereits in der Ersten Phase (universitäre Phase) der Lehrer*innenbildung angebahnt werden, ein erhöhter Praxisbezug ist dazu nötig (Müller, 2010). Dieser Auffassung folgen auch die Konzepte der Praxisphasen in Mecklenburg-Vorpommern (und darüber hinaus im deutschsprachigen Raum). Praxisphasen im Rahmen der universitären Ausbildung sollen, neben der Möglichkeit der Berufsfelderkundung, Professionalität anbahnen. Fokussiert wird diese Herausbildung jedoch erst im Referendariat, der Zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Und auch die, dem Bundesland M-V eigene, Dritte Phase der Lehrer*innenbildung (Fort- und Weiterbildung berufstätiger Lehrkräfte) dient der fortlaufenden Professionalisierung der Lehrer*innen. Das Lehramtsstudium in M-V versteht sich somit nicht nur als Ausbildung der Studierenden zu Lehrkräften. Darüber hinaus wird der Forschungscharakter der Bildungs- und Erziehungswissenschaften betont, sodass auch eine theoretische Ausbildung im Rahmen des Studiums unerlässlich ist (LehBG M-V, 2011).

Konsens ist, dass pädagogische Professionalität nur mit der Erhöhung der Praxis(bezüge) gelingt und theoretisches Wissen und Handlungskompetenz, so sie denn nicht verknüpft werden

können, in Relation gesetzt werden müssen. Die scheinbare Nichtanwendung des theoretischen Wissens in der Praxis (Differenzthese) sowie die mangelnde Verknüpfung beider Bereiche (Integrationsthese) spiegeln sich in unterschiedlichen Vorstellungen zur Wissensverwendung wider.

2.5 Praxisbezug im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern – Rechtliche Anforderungen und Organisation der Praxisphasen

Die Lehrer*innenbildung in M-V ist hierarchisch organisiert (siehe Abbildung 2). Die allgemeinen Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre sind im Landeshochschulgesetz festgeschrieben (LHG) (LHG, 2011). Für die Lehrer*innenbildung werden diese Rahmenbedingungen im Lehrerbildungsgesetz (LehbG M-V) verankert (LehbG, 2011) und – erweitert um den Aspekt des Studiums – in der Lehrerausbildungsverordnung (LAVO) konkretisiert (LAVO,

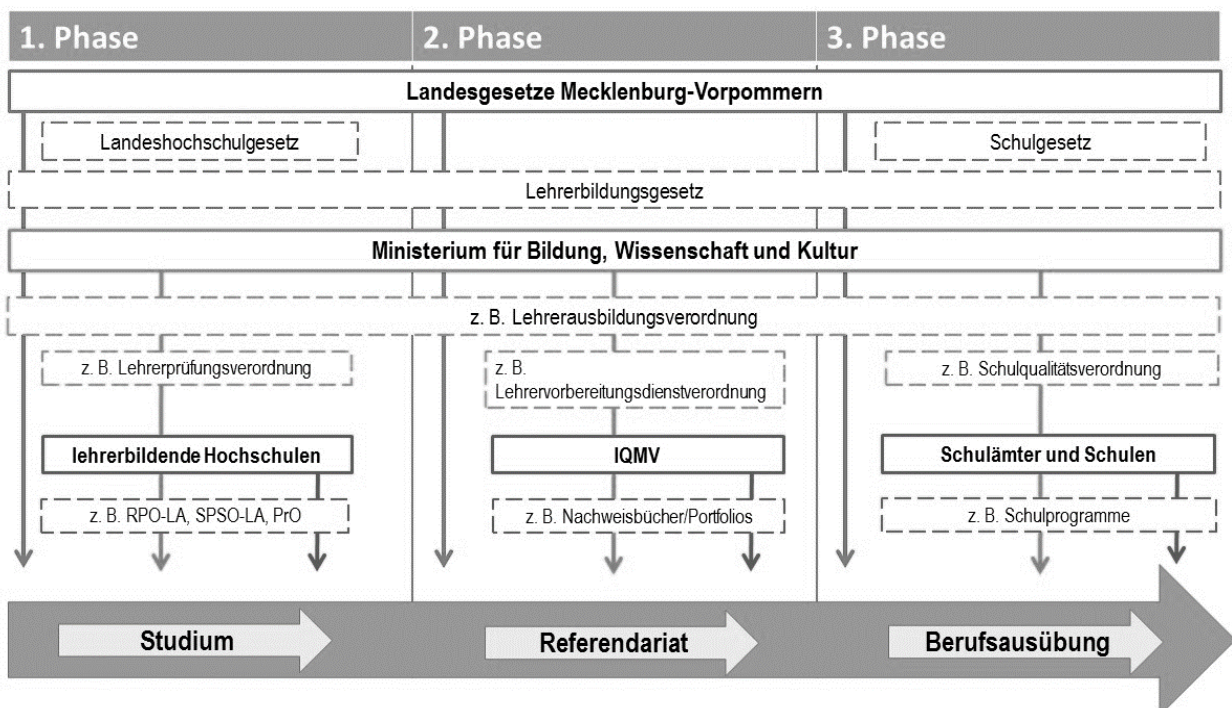


Abbildung 2: Rechtliche Anforderungen an die Lehrer*innenbildung in M-V. Eigene Darstellung. Stand: 2015.

1991). Die inhaltlich konkrete Ausgestaltung und Organisation der Studien- und Praxisanteile obliegt den jeweiligen Hochschulen des Landes. Mit Hilfe von Prüfungsordnungen, studien-gangspezifischen Studienordnungen und den Praktikumsordnungen wird das Studium der unterschiedlichen Lehrämter und Fachbereiche inhaltlich, organisatorisch und rechtlich gerahmt und abgesichert.

Pädagogische Professionalisierung wird im LehbG phasenübergreifend verstanden. Dies meint, dass „jede Phase der Lehrerbildung [...] eine spezifische Funktion für die Herausbildung“ von

pädagogischer Professionalität erfüllt (LehbG, 2011). Während dies als ein strukturelles Aufeinanderfolgen von theoretischer und praktischer Ausbildung verstanden werden kann, heißt es im Paragraphen 4, Absatz 1, dass Berufsfähigkeit durch die *Parallelisierung* erster berufsfeldspezifischer praktischer Erfahrungen mit fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Inhalten unterstützt werden soll. Pädagogische Professionalität soll somit in der Ersten Phase angebahnt und in der Zweiten Phase konkret erarbeitet werden.

Zu den Zielen der Lehramtsausbildung gehört laut der LAVO auch, die Studierenden dazu zu befähigen, auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis zu unterrichten und „die außerunterrichtlichen Funktionen und Tätigkeiten eines Lehrers wahrzunehmen“ (LAVO, 1991, § 4, Abs. 1). Theorie und Praxis werden hier also als zwei zusammenzuführende Bestandteile pädagogischer Professionalität verstanden.

Auch der zeitliche Umfang und die grobe Einbettung in den Studienverlauf werden in LehbG und LAVO geregelt. Studierende aller Lehrämter müssen ab dem zweiten Semester zwei Schulpraktika und ein Sozialpraktikum (beziehungsweise berufliches Praktikum im Falle des Berufsschullehramts) in einem zeitlichen Umfang von 15 Leistungspunkten (ECTS) ableisten. Der Anteil am gesamten Umfang des Studiums ist damit, je nach Art des studierten Lehramts, unterschiedlich (siehe Tabelle 1).

Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und zeitliche Einbettung ins Studium wird durch die Praktikumsordnungen der Hochschulen des Landes vorgenommen. Sie unterscheiden sich je nach studiertem Lehramt, aber auch unter den jeweiligen Hochschulstandorten.

Lehramt	Praktika	Umfang/Gesamt (in ECTS)	Quelle
<i>Grund- und Hauptschule</i>	Zwei Schulpraktika, ein Sozialpraktikum	15/150	LAVO, §8, Abs. 3, LehbG, §6, Abs. 1
<i>Haupt- und Realschule (Regionale Schulen)</i>	Zwei Schulpraktika, ein Sozialpraktikum	15/180	LAVO, §9, Abs. 2 LehbG, §6, Abs. 1
<i>Gymnasium</i>	Zwei Schulpraktika, ein Sozialpraktikum	15/210	LAVO, §10, Abs. 2 LehbG, §6, Abs. 1
<i>Sonderpädagogik</i>	Zwei Schulpraktika, ein Sozialpraktikum	15/180	LAVO, §11, Abs. 2 LehbG, §6, Abs. 1
<i>Berufliche Schulen</i>	Zwei Schulpraktika, ein berufliches Praktikum	15/210	LAVO, § 12, Abs. 1 LehbG, §6, Abs. 1

Tabelle 1: Umfang der Praxisphasen im Lehramtsstudium. Quelle: Eigene Darstellung.

3 Grundlagen der Organisationsentwicklung an Universitäten

Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse organisationstheoretischer Betrachtungen von Hochschulen dargestellt. Dabei wird zunächst eine Abgrenzung des Institutions- und des Organisationsbegriffs vorgenommen und sowohl die Hochschule als Ganzes, als auch die Lehrer*innenbildung im Spezifischen in diese Abgrenzungen eingeordnet (Punkt 3.1). Anschließend werden die grundlegenden Konzepte zur Beschreibung von Universitäten aus organisationstheoretischer Perspektive vorgestellt (Punkt 3.2). Dies dient insbesondere einem besseren Verständnis der Herangehensweise einer Organisationsentwicklung an Hochschulen. Besondere Implikationen, die sich aus den vorangestellten organisationstheoretischen Konzepten für den geplanten Wandel von Hochschulen ergeben, stehen im Mittelpunkt des Punkt 3.3.

3.1 Die Hochschule – zwischen Institution und Organisation?

In der Organisationssoziologie finden sich unterschiedliche Konzepte und Theorien zur Beschreibung von Hochschulen. Unklar ist dabei insbesondere die Zuordnung der Universität zu den Begriffen der Institution oder der Organisation. In Anlehnung an Esser (2002) können Institutionen – obwohl in der Forschung auch über diese Definition Uneinigkeit besteht – als Regelsysteme beschrieben werden, die über normative Geltung verfügen und das soziale Verhalten von Individuen oder Gruppen bestimmen. Sie gelten dabei als relativ feste und überdauernde Einrichtungen (Esser, 2002; Kehm, 2012). Demgegenüber können Organisationen grundlegend als Personengruppen mit gemeinsamen Zielen verstanden werden, deren Mitglieder internen Organisationsregeln folgen (oder die Mitgliedschaft beenden; vgl. Kehm, 2012). Organisationen grenzen sich von ihrer Umwelt ab, treten aber gleichermaßen als korporative Akteure mit anderen und ihrer Umwelt in Beziehung. Im Vergleich mit Institutionen sind Organisationen dynamischer und stärker durch Arbeitsteilung und Kooperation, sowie durch hierarchische Koordination gekennzeichnet (Kehm, 2012).

Nerding, Blickle und Schaper (2014) unterscheiden drei Organisationsbegriffe. (1) Der *instrumentale* Organisationsbegriff „sieht Organisation als die Gesamtheit aller Regelungen, die sich auf die Verteilung von Aufgaben und Kompetenzen, sowie die Abwicklung von Arbeitsprozessen beziehen“ (Nerding et al., 2014, S. 44). (2) *Funktional* betrachtet können Organisationen als arbeitsteilig und koordinierend beschrieben werden, wobei die Arbeit auf die Mitglieder verteilt und die Gesamtheit der Arbeit auf übergeordnete Ziele ausgerichtet wird. (3) Auf der *institutionellen* Ebene lassen sich Organisationen vornehmlich als soziale Systeme beschreiben, die zeitlich stabil, der Umwelt gegenüber offen, aus Individuen und Gruppen zusammengesetzt, zielgerichtet handelnd und strukturiert sind (Nerding et al., 2014). Mit Einschränkungen scheint insbesondere der *funktionale* Organisationsbegriff für die Beschreibung von Universitäten geeignet zu sein. So sind zwar auch Universitäten durch Arbeitsteilung und Koordination gekennzeichnet, die Ausrichtung des organisationalen Wandels auf übergeordnete und gemeinsame Ziele darf jedoch bezweifelt werden (Engels, 2004) (s.u. 4.1).

Universitäten wurden jedoch über lange Zeit als Institutionen mit einem staatlich definiertem Regelsystem und einem akademischen Habitus ihrer Mitglieder beschrieben. In den letzten Jahrzehnten, angestoßen durch zahlreiche Reformprozesse wie beispielsweise den Bologna-Prozess, ist in der Forschung zunehmend von einer „Organisationswerdung“ der Universitäten die Rede (Huber, 2012; Kehm, 2012; Kühl, 2011; Pellert, 1999). Diese veränderte Sichtweise

wurde insbesondere durch Negativerfahrungen der Hochschulen im Umgang mit Veränderungsprozessen angestoßen und durch organisationssoziologische Erkenntnisse vorangetrieben. Als Institution galten Hochschulen als zu unflexibel, um schnell und effektiv auf neue Herausforderungen zu reagieren. In Folge der andauernden Verschlechterung der Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre wurde die Kritik an Strukturen und Prozessen, auch auf Grund fehlender Gegenmaßnahmen, verschärft und die Frage nach einer angemessenen Organisationsform von Hochschule in den Fokus gerückt (Engels, 2004). Probleme in der ausschließlich staatlichen Finanzierung der „Massensysteme“ ließen eine Öffnung gegenüber anderen Finanzierungsmöglichkeiten unerlässlich erscheinen. Mit der Abnahme der staatlichen Einflüsse nahmen die Handlungsspielräume und die Autonomie der Hochschulen zu. Dies sollte gleichermaßen den Wettbewerb zwischen den Hochschulen intensivieren, der sich insbesondere in der Notwendigkeit zu individuellen Profilbildungen (beispielsweise durch Leitbilder), aber auch durch Hochschulrankings und die zunehmend output-orientierte Kontrolle der Universitäten durch die Landesregierungen manifestierten (Kehm, 2012). Der Rückgang staatlichen Einflusses und die damit verbundene Autonomisierung der Hochschulen prägen deren sogenannte Organisationswerdung maßgeblich. Infolgedessen ist die Beschreibung der Hochschule als Institution heute nicht mehr haltbar. Zwar lassen sich Universitäten immer noch als gesellschaftliche Einrichtungen der Wissensgenerierung und -vermittlung beschreiben, die Autonomie und die erzwungene Notwendigkeit einer auch wirtschaftlichen Ausrichtung der Einrichtungen tritt aber immer mehr in den Vordergrund.

Eine Sonderrolle nimmt hierbei die Lehrer*innenbildung ein. Im Gegensatz zu anderen Studiengängen und Bildungswegen ist dieser Bereich weiterhin ein dezidiert staatlicher Auftrag. Dementsprechend sind auch staatliche Zugriffe auf die universitäre Ausbildung – sei es in Form von Vorgaben in Ausbildungsinhalten und -organisation, Kapazitätszuweisungen und das Vorschreiben von aufzunehmenden Studierenden, Zielvereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschule oder Rechenschaftspflichten der Hochschule gegenüber staatlichen Entscheidungsträger*innen – wesentlich höher, als in anderen universitären Bereichen (LehbG, 2011; LAVO, 1991; Zielvereinbarung 2016 bis 2020). Die universitäre Lehrer*innenbildung befindet sich demnach weiterhin in einem Spannungsverhältnis zwischen staatlicher Abhängigkeit und Aufgabenerfüllung (institutionell) und universitärer Autonomie mit eigenen Zielansprüchen (organisational).

Im Folgenden werden die Schwierigkeiten der Steuerung von Universitäten aus organisations-theoretischer Perspektive spezifiziert. Denn wenngleich Steuerungsansprüche von staatlicher

Seite an die Universitäten herangetragen werden, ergeben sich dort in der Umsetzung organisationsspezifische Probleme und Besonderheiten (siehe 4.1). Aus diesen Besonderheiten lassen sich Implikationen für das Vorgehen der Organisationsentwicklung an Hochschulen ableiten (siehe 4.2).

3.2 Universitäten aus organisationstheoretischer Sicht

In der Hochschulforschung wurde eine Vielzahl von Konzepten zur Beschreibung der Universitäten entwickelt, die unterschiedlich etabliert und verbreitet sind. Zu den wichtigsten theoretischen Modellen zählen die Arbeiten von Mintzberg (1993) (Universitäten als *professional bureaucracies*), Cohen, March und Olsen (1972) (Universitäten als *organisierte Anarchien*) sowie von Weick (1976) (Universitäten als *loosely coupled systems*). Orientiert an der Systematik von Altvater (2007) und Engels (2004) werden im Folgenden einige ausgewählte organisationstheoretische Perspektiven auf die spezielle Organisation ‚Hochschule‘ vorgestellt, auf denen die vorliegende Untersuchung aufbaut.

*Universitäten als Expert*innenorganisationen: der Ansatz von Mintzberg*

Allgemeine Zustimmung findet die Betrachtungsweise der Universität als *Expert*innenorganisation* (Hanft, 2000; Pellert, 1999). Bereits Mintzberg (1979, 1983, 1993) hat Hochschulen als „professional bureaucracy“ definiert. Auf Grundlage der Analyse struktureller Variablen hat Mintzberg eine 5-gliedrige Typologie struktureller Reinformen von Organisationen erstellt. Neben der (1) *Simple Structure*, der (2) *Machine Bureaucracy*, der (3) *Divisionalized Form* und der (4) *Adhocracy*, stellen Hochschulen (neben Krankenhäusern und anderen Organisationen) eine strukturelle Reinform, die (5) *Professional Bureaucracy*, dar. Allen Organisationstypen sind fünf grundlegende Organisationsbausteine gemein (siehe Abb. 4). So verfügt jede Organisation über einen (1) *operative core*, der die materielle Ebene der konkreten Leistungserstellung darstellt, einen (2) *strategic apex*, in dem die Gesamtverantwortung der Organisationen – namentlich die höchsten Entscheidungsträger*innen – verortet ist, eine (3) *middle line*, in der das mittlere Management zusammengefasst wird, eine (4) *technostructure*, in der Spezialist*innen der Arbeitsgestaltung und -planung (z.B. Budgetierung/Personal) operieren und den (5) *support staff*, bei dem es sich um vielfältig spezialisierte Einheiten zur Unterstützung der Organisation außerhalb des betrieblichen Arbeitsalltags handelt (z.B. Kantine, Justitiar, etc.; vgl. Engels, 2004; Mintzberg, 1993). Die Bausteine der Organisationen werden durch verschiedene Maßnahmen der *Kooperation* zusammengehalten (Engels, 2004):

- Gegenseitige Abstimmung

- Persönliche Weisung
- Standardisierung der Arbeitsprozesse
- Standardisierung des Arbeitsergebnisses
- Standardisierung der bei den Mitarbeiter*innen vorauszusetzenden Qualifikationen

Für Hochschulen als *professional bureaucracy* verweisen die damit verbundenen strukturellen Zuschreibungen auf die herausragende Stellung des *operative core*. Universitäten sind auf hochspezialisierte und professionalisierte Mitglieder – die Wissenschaftler*innen – angewiesen, um ihre zentralen Aufgaben der Wissensproduktion und -vermittlung zu bewerkstelligen. Die herausragende Stellung (und Größe) des operativen Kerns bedingt ein hohes Maß an Autonomie für die Mitarbeiter*innen. Wie Engels (2004) formuliert: „Im Wesentlichen setzen sie (die Wissenschaftler*innen; d.Verf.) sich eigene Ziele und kontrollieren sich selbst“ (Engels, 2004, S. 15).

Neben dem *operative core* ist in Universitäten allein der Bereich des *support staff* voll ausgebaut. Bibliotheken, Rechenzentren, Archive und andere unterstützende Strukturen sind von großer Bedeutung für die wissenschaftliche Arbeit. Dagegen ist die *technostructure* weitgehend entbehrlich und die *middle line* ist nur rudimentär vorhanden. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Mitarbeiter*innen einen Großteil der administrativen Aufgaben kollektiv wahrnehmen (Mintzberg, 1993). Die Expert*innen (Professor*innen) zeichnen sich insbesondere durch eine hohe Identifikation mit ihrer Profession aus, mit ihrer Hochschule identifizieren sich dagegen i.d.R. kaum. Problematisch wird dies in ihrer Doppelfunktion als Hochschullehrende auf der einen und wissenschaftlich Forschende auf der anderen Seite. Denn wenngleich deren Wissen, ihre Fähigkeiten und die damit verbundenen Forschungsergebnisse das Kapital der Universitäten darstellen, orientieren sie sich in ihrer Forschungstätigkeit eher an ihrer Profession, der damit verknüpften wissenschaftlichen Community und ihrer eigenen Reputation, als an den (strategischen) Zielen ihrer Organisationen. Nach den Befunden von Büttner, Maaß und Nerdinger (2013) findet sich „ein unter den Hochschullehrern verbreitetes Selbstbild, das das eigene Fach und die damit verbundenen Interessen zum zentralen Bezugspunkt erhebt und schon den Austausch mit anderen Fachkulturen – geschweige denn mit der Universitätsverwaltung – schwierig gestaltet“ (Büttner et al., 2013, S. 8).

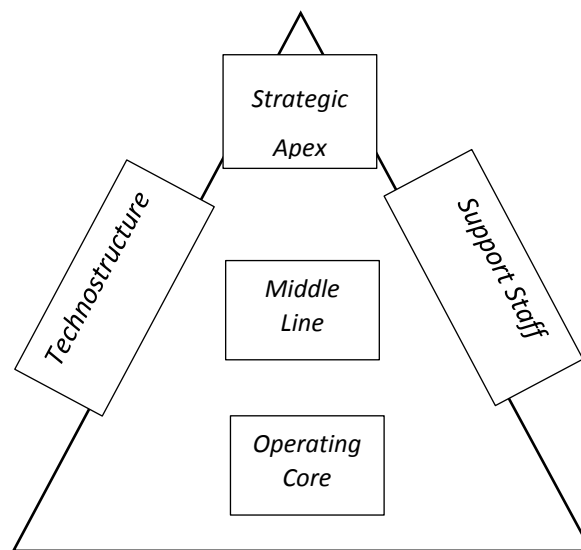


Abbildung 3: Organisationsstruktur nach Mintzberg. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mintzberg, 1993.

Entscheidungsprozesse in Universitäten: der Ansatz von Cohen, March und Olsen

Die organisations-typologische Perspektive Mintzbergs, wird ergänzt durch die entscheidungs-logischen Ausführungen von Cohen, March und Olsen (1972, 1990). In ihrer methodisch und theoretisch komplexen Analyse von Universitäten nehmen die Autoren in besonderer Weise Entscheidungsprozesse in Universitätsgremien in den Blick. Grundlage der Untersuchungen sind die Arbeiten zur verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie von Simon (1976). Simons grundlegende Erkenntnis, dass der menschlichen Fähigkeit zur Gewinnung und Verarbeitung von Informationen Grenzen gesetzt sind, fußt auf den Einsichten, dass

- Individuen nur über eine beschränkte Konzentrationsfähigkeit verfügen
- Im Kurzzeitgedächtnis gespeicherte Informationen schnell vergessen werden
- Individuen nur eingeschränkt auf das Langzeitgedächtnis zugreifen können
- Entscheidungsträger*innen nicht alle möglichen Lösungen und die damit verbundenen wahrscheinlichen Konsequenzen simultan miteinander vergleichen können (vgl. Simon, 1976).

Das tatsächliche Entscheidungsverhalten von Personen in Entscheidungssituationen weicht deshalb vom Ideal der „objektiven Rationalität“ ab und ist vielmehr durch eine *bounded rationality* gekennzeichnet (Engels, 2004). Cohen et al. (1972) betrachten Universitäten als „organisierte Anarchien“, die sich durch drei Charakteristika auszeichnen:

- a) Inkonsistente und nicht-operationale Ziele

- b) Beschränktes Wissen und unvollständige Technologien
- c) Wechselnde Teilnehmer*innen und Aufmerksamkeit in Entscheidungsprozessen

Auf Grundlage dieser Einsichten verstehen Cohen et al. universitäre Entscheidungsprozesse gewissermaßen als Zufallsprodukte. Ihr Modell der universitären Entscheidungsfindung wird als *garbage can model* bezeichnet. Die Analogie zur Abfallentsorgung betont die Zufälligkeit und Unstrukturiertheit universitärer Entscheidungen, die dennoch nicht regellos ablaufen. Cohen et al. (1972) heben damit hervor, dass Entscheidungen aus einem mehr oder weniger zufälligen Zusammentreffen von Entscheidungsgelegenheiten, Teilnehmer*innen, Problemen und Lösungen erfolgen (siehe Abb. 4). Diese Zufälligkeit verhindert systematische Lösungsfindungen, die vielmehr durch spezifische (und veränderliche) Interessenkonstellationen, Rücksichtnahme, diffuse Zielstellungen und folglich durch Kompromisslösungen gekennzeichnet sind, die schwer vorhersagbar sind und selten objektiv rational ausfallen (Altvater, 2007; Cohen et al., 1972). Entscheidungen fußen demnach nicht auf rationalen und systematischen Problembearbeitungs- und -lösungsstrategien, sondern stellen zumeist unstrukturierte und unkalkulierbare Kompromisslösungen dar. Dies ist auch als Folge der Tatsache zu werten, dass Hochschullehrende als Mitglieder ihrer Organisation nicht nur für Lehre und Forschung, sondern darüber hinaus auch in den zentralen Leitungsgremien (z.B. Dekanate, Hochschulleitung) und anderen universitärer Gremien tätig sind. Hieraus resultieren vielfältige Interessen, aus denen sich Zielkonflikte ergeben, die wiederum strukturierte und rationale Entscheidungsfindungen erschweren oder verunmöglichen (Altvater et al., 2007; Cohen et al., 1972).

Cohen et al. (1974) fassen zusammen: „In an organized anarchy each individual in the university is seen as making autonomous decisions. Teachers decide if, when, and what to teach. Students decide if, when, and what to learn. Legislator and donors decide if, when, and what to support. Neither coordination [...] nor control are practiced. Resources are allocated by whatever process emerges but without explicit accommodation and without explicit reference to some superordinate goal. The ‘decisions’ of the system are a consequence produced by the system but intended by no one and decisively controlled by no one“ (zit. nach Engels, 2004, S. 18)

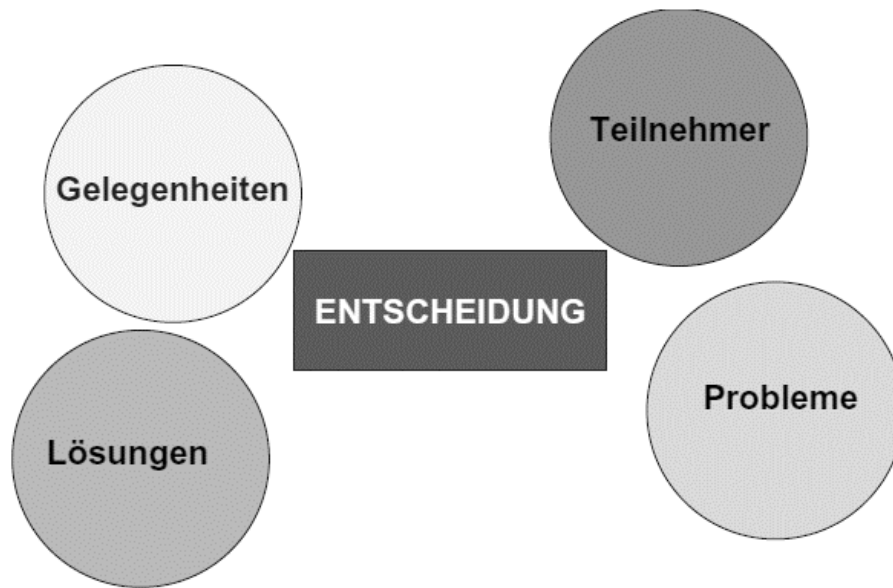


Abbildung 4: Graphische Darstellung des Cabbage Can Modells. Quelle: Altvater et al., 2007, S. 15.

Universitäten als lose gekoppelte Systeme: Der Ansatz von Weick

Ein drittes organisationstheoretisches Konzept ist für die Organisationsentwicklung im Bereich Lehrer*innenbildung besonders relevant. Weick (1976) beschreibt Bildungssysteme, d.h. auch Universitäten, als „loosely coupled systems“. Das Konzept der lose gekoppelten Systeme fokussiert die Teilsysteme innerhalb einer Hochschule. Zwar lassen sich die verschiedenen Einrichtungen von Hochschulen (Lehrstühle, Institute, Fakultäten, Verwaltung, Leitung, etc.) in Organigrammen strukturieren und auch Abhängigkeiten untereinander feststellen, die Autonomie der einzelnen Einheiten – insbesondere der einzelnen Lehrstühle, aber auch der Fakultäten – ist sehr viel höher als in anderen Organisationsformen. Obwohl immer wieder Neuerungen und Veränderungsprozesse in den einzelnen Teilsystemen auftreten, bleibt die Gesamtorganisation der Hochschule davon aufgrund der losen Koppelung jedoch in ihren Strukturen und Prozessen unberührt (Büttner et al., 2013; Weick, 1976).

Altvater (2007) weist zudem auf fehlende Möglichkeiten einer effektiven Steuerung der Basiseinheiten einer Hochschule hin. Diese fehlenden Steuerungsmöglichkeiten liegen auch darin begründet, dass sowohl die Lehrstühle und Institute, als auch die Dekanate (mittleres Management) und die Hochschulleitung durch Hochschullehrende besetzt sind. Insbesondere die Leitungsgremien (Dekanate und Hochschulleitung) sind somit in ein „Kollegensystem“ eingebunden (Hanft, 2000, S. 12). In Verbindung mit turnusmäßigen Wechseln der Leitungspositionen führt dies in der Regel zu einer lockeren Führung von Hochschulen, wovon die Lehrer*innenbildung in besonderem Maße betroffen ist. Die komplexen Querstrukturen, die sich aus den

zahlreichen, an der Ausbildung von Lehrer*innen beteiligten Fächern und darüber hinaus weiteren (auch außeruniversitären) Akteur*innen ergeben, bedingen eine höhere Abstimmungs- und Kommunikationsdichte als bei anderen universitären Studiengängen (vgl. Abb. 2 und Abb. 5). Weiterhin ist die Lehrer*innenbildung dabei nicht nur an universitären Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, sondern auch an staatliche Zielvorgaben, Gesetze und Verordnungen gebunden. Ein gezielter Veränderungsprozess scheint daher nur schwer erreichbar zu sein und was die Organisationsentwicklung vor besondere Probleme stellt.

3.3 Organisationsentwicklung – Implikationen für den geplanten Wandel von Hochschulen

Unter OE wird eine „psychologisch gestützte Form des geplanten Wandels von Organisationen“ (Nerdinger et al., 2014, S. 160) verstanden. Nerdinger et al. (2014) charakterisieren OE in Anlehnung an French und Bell (1988) über folgende Merkmale:

- eine geplante Form des Wandels
- langfristig angelegt
- betrifft ganze Organisationen und nicht nur einzelne Abteilungen oder Gruppen
- beteiligt die Betroffenen an den Veränderungsprozessen
- wird durch erfahrungsgeleitete Lern- und Problemlöseprozesse herbeigeführt
- wird durch Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften ausgelöst und unterstützt
- zielt weniger auf die Beeinflussung der Produktivität, als vielmehr auf die Verbesserung der Lebensqualität und der Problemlösefähigkeit in einer Organisation.

Die organisationstheoretischen Betrachtungen von Universitäten liefern gewisse Implikationen für eine diesbezügliche OE. Die von Mintzberg (1992, 1993) betonte, durch außerordentliche Autonomie gekennzeichnete Stellung der Professor*innen, die noch dazu eher an der eigenen Reputation bzw. den Anforderungen der wissenschaftlichen Community als an gemeinsamen Organisationszielen orientiert sind (Büttner et al., 2013), sorgt dafür, dass eine Abstimmung zwischen den Fakultäten, Instituten und beteiligten Personen nur schwer möglich ist. Insbesondere die Lehrer*innenbildung ist durch ihre komplexen Querstrukturen innerhalb der Hochschulen von diesen strukturellen Merkmalen betroffen (siehe Abb. 5).

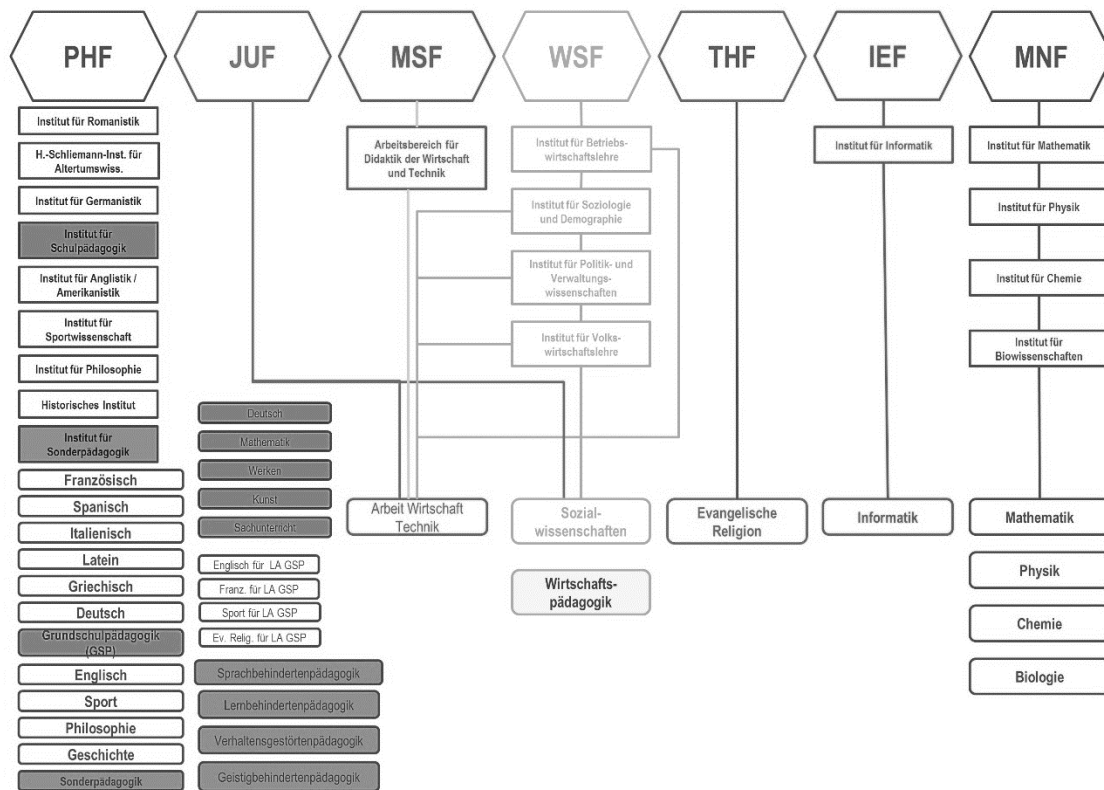


Abbildung 5: Querstrukturen der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Universität Rostock. (Darstellung des ZLB, Stand: 2015.)

Allein an der Universität Rostock sind sieben Fakultäten in die Lehramtsausbildung involviert. Dazu kommen die an den Fakultäten angesiedelten Institute – so sind z.B. an der Ausbildung im Fach Sozialkunde vier Institute an zwei Fakultäten der Universität Rostock beteiligt. Wird dazu noch die Fächervielfalt und die Beteiligung der Fachwissenschaften, der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Pädagogik, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik betrachtet, ergibt sich ein hochkomplexes, dabei aber relativ unstrukturiertes und somit auch schwer zu steuerndes System der universitären Lehrer*innenbildung (wobei die außeruniversitären Akteur*innen und Institutionen, die ebenfalls Einfluss auf die Lehrer*innenbildung haben, noch nicht berücksichtigt sind). Dass Entscheidungen im universitären Kontext noch dazu vom garbage can Prinzip geprägt sind (Cohen et al., 1972), kommt erschwerend hinzu. Entscheidungsfindungen sind demnach häufig durch die mehr oder weniger zufälligen Konstellationen von Akteur*innen und den jeweils aktuellen Bedingungen abhängig. Mit Blick auf die Entwicklung der Lehrer*innenbildung bedeutet das, nur unter bestimmten Konstellationen – z.B. eine Hochschulleitung, die großes Interesse an diesem Feld hat und bereit ist, sich auch für dessen Entwicklung zu engagieren – kann es zu strukturellen Änderungen kommen.

Warum trotz dieser strukturellen Probleme innerhalb der einzelnen Einrichtungen relativ problemlos die Aufgaben erledigt werden bzw. Probleme, die z.B. in der Lehrer*innenbildung auftreten, keine Auswirkungen auf andere Bereiche haben, erklärt sich mit Weick (1976) über die lose Kopplung der Einheiten innerhalb der Universitäten. Umgekehrt führt die lose Kopplung aber dazu, dass ein – die Gesamtorganisation betreffender – Wandel nur schwer zu erreichen ist.

Eine Organisationsentwicklung im Bereich Lehrer*innenbildung muss somit zum einen fragen, inwiefern eine gemeinsame Kultur der Ausbildung überhaupt möglich ist und wenn ja: ob dadurch durchaus fruchtbare und gut funktionierende Fachkulturen überformt und damit möglicherweise beeinträchtigt werden (Kraler, Schratz, Weyand, & Schnabel-Schüle, 2012). Sie muss aber auch fragen, inwiefern es möglich ist, die Bereitschaft zur Mitgestaltung am organisationalen Wandel bei den Mitarbeiter*innen zu erhöhen. Dieser Anspruch wird methodisch durch das Vorgehen im Sinne der Aktionsforschung erreicht. Aktionsforschung zeichnet sich zunächst durch eine enge Zusammenarbeit von Forschenden und Betroffenen aus (wobei die „Betroffenen“ im vorliegenden Zusammenhang die Praktikumsverantwortlichen der Hochschulen darstellen). Aus der klassischen Subjekt-Objekt-Beziehung (Forschende als Subjekte gegenüber den von der Veränderung „betroffenen“ Mitgliedern der Organisation als Objekte) wird eine Subjekt-Subjekt-Beziehung. Nach den Prämissen der Aktionsforschung wechseln sich dabei Phasen der Forschung mit Phasen der Umsetzung von Änderungsmaßnahmen ab (Nerdinger et al., 2014). Durch die gleichberechtigte Kooperation von Organisationsentwickler*innen und Mitgliedern der Organisation und den stetigen Wechsel von (Aktions-)Forschung und Intervention, werden die Betroffenen selbst zur Quelle der Veränderung (Robbins, 2008). Die im Folgenden präsentierte Untersuchung ist insofern der Aktionsforschung verpflichtet.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Forschungsfragen

Über die vorgängige, theoretische Analyse hinaus wurden zur Entwicklung der Forschungsfragen auch projektbezogene Dokumente gesichtet und analysiert. Der Fokus lag dabei zum Einen auf der verbundumfassenden Stärken-Schwächen-Analyse, die gemeinsam durch die an der Projektantragsstellung beteiligten Akteur*innen erstellt wurde. Zum anderen wurde auf die Projektvorhaben des Verbundes zurückgegriffen, um eine Übersicht über den (vermuteten) Ist-Zustand und den angestrebten Soll-Zustand zu erarbeiten (Siehe Abb. 3).

Zu den bereits erwähnten Projektzielen gehört die Verbesserung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern. Hierzu sollen neue und wirksame Formen von Theorie-Praxis-Bezügen erarbeitet, erprobt und evaluiert werden. Darüber hinaus werden „reflexive Praxisphasen“ angestrebt, in denen den Studierenden Reflexionskompetenzen vermittelt werden sollen, um die Theorie erfolgreicher mit der Praxis verknüpfen zu können (ZLB, 2016). Die Stärken-Schwächen-Analyse des Verbundes macht deutlich, dass systematisch angelegte studienbegleitende Reflexionen und Selbsteinschätzungen zwischen den Praxisphasen fehlen und eine Verknüpfung der Theorie mit der Praxis nur unzureichend sichergestellt ist. Für eine tiefergehende Ist-Zustandserhebung ergibt sich daraus folgende Forschungsfrage:

Forschungsfrage 1: Wie werden die Praxisphasen an den einzelnen Hochschulstandorten (universitär) begleitet und sowohl Reflexionskompetenz der Studierenden als auch eine Theorie-Praxis-Verknüpfung angeregt?

Dabei bezieht sich diese Frage insbesondere auf die Praxisphasen des Hauptpraktikums und der Schulpraktischen Übungen (SPÜ). Die zuvor zu absolvierenden Sozial- und Orientierungspraktika werden von den zentralen Praktikumsbüros der Universitäten betreut und liegen außerhalb des Einflussbereichs der Praktikumsbetreuenden.

Aus der Stärken-Schwächen-Analyse geht außerdem hervor, dass Kooperationsstrukturen zwischen den Hochschulen, den Schulen und weiteren Institutionen der Lehrer*innenbildung (Institut für Qualitätsentwicklung (IQ M-V), Schulämter) wenig verlässlich sind. Den Zielen des LEHREN in M-V-Projekts entsprechend, sollen diese Kooperationen ausgebaut und verstetigt werden. Forschungsfrage 2 dient der Konkretisierung des Ist-Zustandes mit Blick auf die bestehenden Formen der Zusammenarbeit:

*Forschungsfrage 2: In welcher Weise kooperieren die Hochschulstandorte mit weiteren Institutionen der Lehrer*innenbildung im Hinblick auf die Durchführung von Praxisphasen?*

Im nächsten Schritt sollen die Belange der konkret „Betroffenen“ fokussiert werden. Ausgehend von dem Anspruch, dass erfolgreich evaluierte Praxiskonzepte in „curriculare Empfehlungen“ (ZLB, 2016, S. 59) münden und damit nachhaltig in die universitäre Lehre implementiert werden sollen, müssen die Einstellungen der Praktikumsverantwortlichen bezüglich der Ziele des Projekts herausgearbeitet werden. Hierzu sollen eigene Konzepte zur Verbesserung

der Praxisphasen mit denen der Teilprojekte abgeglichen werden, um Rückschlüsse auf Kooperationsbereitschaft und Motivation zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen organisationale und strukturelle Hindernisse zu Erreichung des Soll-Zustandes identifiziert werden. Diese sollten insbesondere den Praktikumsverantwortlichen bewusst sein, die tagtäglich mit der Betreuung der Praxisphasen beschäftigt sind. Auf diesen Überlegungen fußen die folgenden Forschungsfragen:

Forschungsfrage 3: Was verstehen die Praktikumsverantwortlichen unter einer „Verbesserung der Praxisphasen“? Welche Konzepte verfolgen sie?

Forschungsfrage 4: Wie nehmen die Praktikumsverantwortlichen die organisationalen Bedingungen zur Verbesserung der Praxisphasen an ihren Hochschulstandorten wahr?

*Forschungsfrage 5: Wie könnte eine ertragreiche Kooperation mit anderen Institutionen der Lehrer*innenbildung aus Sicht der Mitarbeiter*innen aussehen?*

4.2 Aufbau des Interview-Leitfadens

Für die Durchführung der Expert*inneninterviews wird ein Interview-Leitfaden erstellt. Gemäß den Prämissen einer explorativen Studie in Verbindung mit qualitativen Interviews hat der Leitfaden nur grob strukturierende und insbesondere erzählgenerierende Funktion (Kaiser, 2014; Misoch, 2015). Die offen formulierten Fragen werden aus den zuvor erarbeiteten Forschungsfragen entwickelt. Um möglichst umfassende Informationen zu gewinnen, sind den Hauptfragen weitere Unterfragen zugeteilt, die insbesondere dazu dienen, dem Interviewer während der Gespräche Orientierung zu geben. Eine der Reihenfolge folgende Beantwortung aller Fragen ist nicht notwendig, die Unterfragen sind als mögliche Nachfragen zu verstehen.

Der Interview-Leitfaden (s. Anhang) ist in vier Phasen unterteilt. Zunächst sollen Interviewer und Interviewte durch erzählgenerierende Fragen an die Interviewsituation herangeführt werden (*Warm-Up, Phase I*). Im anschließenden Hauptteil geht es um eine möglichst detaillierte Ist-Zustandserhebung (*Phase II*). Durch offene Fragen sollen die Interviewten dazu angeregt werden, die aktuelle Situation der Praxisphasen in Bezug auf Betreuung, Vor- und Nachbereitung und Sicherstellung der Theorie-Praxis-Verknüpfung und der Reflexionskompetenz bei Studierenden umfassend zu beschreiben. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, eigene Einschätzungen zur Qualität und zur Umsetzung der eigenen Ansprüche kundzutun. In der *dritten Phase* geht es um den Bezug zum Projektbereich der reflexiven Praxisphasen. Dazu werden Fragen

zum Projekt gestellt, um das Wissen über das Projekt zu erfassen und damit auch die Sichtbarkeit der Projektarbeit an den Hochschulen zu überprüfen. Darüber hinaus zielt dieser Teil auf die Einstellungen und Konzepte der Praktikumsverantwortlichen. Die entsprechenden Fragen werden losgelöst vom Projektkontext gestellt, sodass die Interviewten ihre eigenen Vorstellungen frei darlegen können. Die dritte Phase endet mit Fragen nach Kooperationen mit anderen beteiligten Akteur*innen und Institutionen der Lehrer*innenbildung und dient dabei zunächst der diesbezüglichen Ist-Zustandserhebung. Gleichmaßen sollen aber auch Vorstellungen und Vorschläge der Interviewten dokumentiert werden, um vorhandene Konzepte mit denen des Projektbereiches abgleichen zu können. In der *vierten Phase* wird den Interviewten die Möglichkeit gegeben, eigene Anliegen, unabhängig von den Forschungsfragen, kundzutun oder bisher Ungesagtes, aber dennoch Relevantes zu äußern.

4.3 Stichprobenbeschreibung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden qualitative Expert*inneninterviews mit den Praktikumsverantwortlichen der Hochschulen geführt. Praktikumsverantwortlich sind diejenigen Personen, welche die Praxisphasen (Hauptpraktikum sowie Schulpraktische Übungen) für Studierende universitär anleiten und begleiten. Sie gelten hierbei als Expert*innen, weil sie über exklusives Wissen über Entscheidungs- und Verhandlungsprozesse, Strategien oder Wirkungsweisen verfügen (Kaiser, 2014, S. 6). Im Falle der vorliegenden Exploration ist dabei v.a. exklusives Wissen über die jeweilige Organisation der Expert*innen von Interesse. Um ein möglichst umfassendes Bild über die universitäre Organisation der Lehrer*innenbildung, insbesondere der Praktikumsbegleitung, zu erhalten, werden die Stichproben so ausgewählt, dass alle an der Lehramtsausbildung beteiligten Fakultäten der Hochschulen berücksichtigt sind. Dies trägt zum einen den unterschiedlichen Fachkulturen und Organisationseinheiten Rechnung, orientiert sich zum anderen aber auch an den Kriterien des *theoretical sampling* nach Glaser und Strauss (2010). Demnach sind in den Stichproben möglichst heterogene Fälle zu berücksichtigen, um zu überprüfen, ob beobachtete Phänomene (hier die Schwierigkeiten oder Fähigkeiten in der Betreuung der Praxisphasen) auf mehrere und unterschiedliche Bereiche (hier die Fakultäten, Institute, Fachbereiche) übertragbar sind (Glaser et al., 2010). Kein Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner*innen ist die Beteiligung am Projekt LEHREN in M-V. Da die forschungsbasierten Überarbeitungen der Lehrinhalte aller beteiligter Fächer das erklärte Ziel des Projekts ist, müssen prinzipiell auch die organisationalen Widerstände und Probleme aller beteiligten Personen und Strukturen erhoben und berücksichtigt werden. Befragt wurden insgesamt neun Praktikumsverantwortliche (s. Tabelle 2).

Chiffre	Anstellungsverhältnis	Dauer der Tätigkeit	Erfahrungen im Lehrberuf an Schulen
Int.001	Unbefristet, wiss. MA	Seit 2008	Nein
Int.002	Unbefristet, wiss. MA	Seit 2008	Ja (18 Jahre Schuldienst)
Int.003	Privatdozent*in, Professor*in	Seit 2005	Ja (9 Jahre Schuldienst)
Int.004	Wiss. MA	Seit 2009	Ja (Referendariat und 6 Monate Schuldienst)
Int.005	Unbefristet, wiss. MA	Seit 1989	Ja (5 Jahre Schuldienst)
Int.006	Unbefristet, wiss. MA	Seit 2008	Ja (10 Jahre Schuldienst)
Int.007	Unbefristet, wiss. MA	Seit 2012	Ja (Referendariat)
Int.008	Wiss. MA	Seit 2017	Ja (10 Jahre Schuldienst)
Int.009	Unbefristet, wiss. MA	Seit 1998	Ja (6 Jahre Schuldienst)

Tabelle 2: Kurzbeschreibung der Interviewpartner*innen.

Vier Gespräche fielen dabei auf den Hochschulstandort Rostock, fünf Gespräche konnten in Greifswald geführt werden. Die Befragten sind Mitglieder unterschiedlicher, an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fakultäten. Vertreten sind die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, die Fakultät für Informatik und Elektrotechnik, die Theologische Fakultäten, die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultäten sowie die Philosophische Fakultät (Institut für Anglistik/Amerikanistik und Historisches Institut). Die Befragten sind größtenteils seit längerer Zeit als Praktikumsverantwortliche, zumeist mit einer festen Anstellung, an den Universitäten tätig (das längste Anstellungsverhältnis besteht bereits seit 1989). Nur eine Person hat erst im

Jahr 2017 die Tätigkeit aufgenommen. Bis auf eine befragte Person haben alle Interviewpartner*innen Berufserfahrungen in der Schule über einen Zeitraum von sechs Monaten bis achtzehn Jahren gesammelt. Alle Befragten sind für die Betreuung der Hauptpraktika und der Schulpraktischen Übungen verantwortlich, nur einer betreut lediglich die Schulpraktischen Übungen, während das Hauptpraktikum in ihrem Fach durch ein*e Kolleg*in verantwortet wird. Neben der Betreuung der Praxisphasen führen alle Befragten zudem fachdidaktische und zum Teil vorbereitende Seminare an ihren Universitäten durch.

5 Ergebnisse der Befragung

Die Darstellung der Ergebnisse wird von den unter 4.1 vorgestellten Forschungsfragen angeleitet. Zum Zwecke des Vergleichs zwischen den Universitäten Rostock und Greifswald werden die jeweils relevanten Ergebnisse beider Standorte zu einer Forschungsfrage nacheinander betrachtet. Es werden jeweils zunächst die Befunde der Universität Rostock (UR), dann der Universität Greifswald (UG) präsentiert und abschließend aus dem Vergleich zusammenfassende Schlussfolgerungen gezogen. Neben der allgemeinen Darstellung der Betreuung und Durchführung der Praxisphasen an den Standorten und in den Fächern stehen insbesondere die Förderung der Reflexionskompetenz sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen dieser Praxisphasen im Fokus der ersten Forschungsfrage. Anschließend werden die laufenden Kooperationen der Praktikumsbetreuenden mit anderen Institutionen oder Akteur*innen der Lehrer*innenbildung fokussiert. Hierbei geht es nicht nur um die „Anzahl“ der laufenden Kooperationen, sondern insbesondere um die empfundene Qualität. Der nächste Punkt zielt auf die Konzepte der Praktikumsbetreuenden zur Verbesserung ihrer Praxisphasen ab. Sinn und Zweck dieser Forschungsfrage ist, die im Rahmen des Projekts LEHREN in M-V angestoßenen Forschungsvorhaben mit den Konzepten der „Betroffenen“ – auch außerhalb der Projektstrukturen – abzugleichen.

Anschließend werden die organisationalen Bedingungen, in denen die Befragten arbeiten, in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei geht es insbesondere darum, die Veränderungsbereitschaft der Organisation zu verstehen und mögliche Widerstände, die den Praktikumsbetreuenden bereits bewusst sind, antizipieren zu können. Eine abschließende Frage nimmt die Kooperationsbereitschaft und -bedarfe der Befragten in den Blick. Die bereits unter Punkt 4 beschriebenen, komplexen Querstrukturen der Lehrer*innenbildung im Rahmen der Hochschule erfordern neue Formen der Kooperation und Kommunikation. Dieser Punkt versucht das vorhandene Wissen

der Befragten zu sinnvollen und funktionierenden Strukturen aufzugreifen und zugleich Lücken in der Kommunikation und Kooperation zwischen den beteiligten Akteur*innen zu eruieren.

5.1 Theorie-Praxis-Verknüpfung und Förderung der Reflexionskompetenz

Die Theorie-Praxis-Verknüpfung und die Förderung der Reflexionskompetenzen der Studierenden im Rahmen der Praxisphasen des Lehramtsstudiums ist zentraler Bestandteil des Projekts LEHREN in M-V. Dabei sind die Praxisphasen sowohl in Rostock, als auch in Greifswald ähnlich aufgebaut. Neben ersten Berufsfelderkundungen im Rahmen eines Sozial- und eines Orientierungspraktikums werden in den Fächern in unterschiedlicher Intensität und Verteilung theoretische und methodische Didaktikseminare angeboten, bevor die Studierenden in den Schulpraktischen Übungen ihre ersten eigenen und angeleiteten Unterrichtsversuche durchführen und dabei von Kommiliton*innen, Dozent*innen und/oder schulischen Mentor*innen (Lehrkräfte) hospitiert und anschließend auch bewertet werden. Die Maßgaben zum „Bestehen“ einer SPÜ sind dabei von Fach zu Fach und von Universität zu Universität leicht verschieden. Während einigen Fächern die Durchführung einer eigenen Unterrichtsstunde ausreicht, verlangen andere das Vorlegen von Unterrichtslangentwürfen (unter anderem auch in Verbindung mit anderen Reflexionsarbeiten).

5.1.1 Schulpraktische Übungen

Die Schulpraktischen Übungen werden, anders als Sozial-, Orientierungs- und Hauptpraktika, nicht durch die Praktikumsordnungen der Universitäten (Praktikumsordnung für die Lehramtsstudiengänge der Universität Rostock, 2013) oder das Lehrerbildungsgesetz (Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern, 2011), das lediglich die maximale Teilnehmer*innenzahl von 5 Studierenden für eine SPÜ vorgibt, geregelt. Die an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächer – d.h. die zugehörigen Fakultäten und Institute – regeln die Formalitäten eigenständig über ihre Studienordnungen. Nichtsdestotrotz ähneln sich die Schulpraktischen Übungen sowohl in Rostock als auch in Greifswald.

Schulpraktische Übungen werden gemeinhin als begleitete Lehr-Lern-Möglichkeit beschrieben, in der die Studierenden sich praktisch an der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde probieren und durch ihre Dozent*innen und/oder schulischen Mentor*innen angeleitet und unterstützt und von diesen, zumeist in Verbindung mit den hospitierenden Kommiliton*innen, im Nachgang in unterschiedlicher Form bewertet werden. Zum Teil sind diese Übungen mit vorbereitenden Seminaren verbunden. Vorbereitungsgespräche zwischen Studierenden und Dozent*innen finden in unterschiedlichen Formen aber bei allen

Befragten statt. Ebenso ist die Teilnahme an einer Schulpraktischen Übung mit dem wöchentlichen Hospitieren (oder eigenen Unterrichten) verknüpft. Die Auswertung erfolgt recht unterschiedlich, zumeist in dialogischer Form zwischen Studierenden und Betreuenden. Zum Teil werden eigene Auswertungsformate angeboten.

5.1.1.1 Förderung der Reflexionskompetenz

Universität Rostock

Zur Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden setzen die befragten Praktikumsbetreuer*innen der Universität Rostock vor allem auf dialogische Formen der Auswertung im direkten Anschluss an die gehaltenen Stunden der Studierenden.

„Nach den 45 Minuten schleichen wir uns raus, haben einen [...] Vorbereitungsraum, wo wir die Stunde direkt auswerten. [...] Das geht immer reihum. [...], wobei der Student, der gerade unterrichten durfte, immer zum Anfang die Gelegenheit bekommt, selber zu reflektieren, ganz frei und zwanglos.“ (Int.04, Abs.18)

„Ablauf ist: Selbsteinschätzung, der Delinquent ist zuerst dran. Das man sagt: „So, Ziele erreicht? Wie war es? Wo gab es Stärken, wo gab es Schwächen in der Stunde? Wo habe ich hier vielleicht irgendwas versaut? Was ist mir besonders gut gelungen? Was würde ich beim nächsten Mal anders machen, was würde ich genauso machen und warum?“ (Int.002/Abs.34)

Diese von den Befragten berichteten Formen der Auswertung unterscheiden sich lediglich in Feinheiten. Einige Befragte nutzen freie Formen der Hospitation und Auswertung und verzichten darauf, den Studierenden Hospitationsschwerpunkte an die Hand zu geben:

„Ich habe tatsächlich keine Beobachtungsbögen. Weil mein Problem mit diesen Beobachtungsbögen ist, die mögen zwar ganz nett wissenschaftlich auswertbar sein [...] aber ich finde auf die Art und Weise nur das, was ich suche. Du hast diese Offenheit, regst auch die Fantasie an und du kommst plötzlich an den Punkt wo du sagst: „Der Wahnsinn, was den Studis so auffällt.““ (Int.002, Abs.34)

Andere wiederum setzen auf Hospitationsschwerpunkte, durch die die anschließende Auswertung angeleitet wird.

„Ja und dann geht es ans Eingemachte, dann werden quasi diese ganzen Hospitationsschwerpunkte ausgewertet.“ (Int.004, Abs.18)

An der Universität Rostock nutzen zwei Befragte darüber hinaus spezielle Formen der Auswertung der SPÜ zur Förderung der Reflexionskompetenz. In einem Fall wird zur gemeinsamen Auswertung der Schulpraktischen Übungen aller Teilnehmenden in einem Semester ein – auf freiwilliger Basis ausgeschrieben – Workshop am Ende eines Semesters durchgeführt. Dies ist insbesondere als Reaktion auf den als schwierig empfundenen Umstand, dass nicht alle SPÜ-Gruppen durch Universitätsmitarbeitende, sondern zum Teil auch durch schulische Mentor*innen angeleitet und betreut werden, zu werten.

„Und da sind natürlich die Reflexionsniveaus ganz unterschiedlich, weshalb wir jetzt nochmal einen Workshop ab dem Semester eingefügt haben. Nach dem Ende der Schulpraktischen Übung. Dass da nochmal mit uns gemeinsam die Schulpraktischen Übungen ausgewertet werden. Das machen wir aber erst seit dem Semester, nachdem die Erfahrungen der letzten zwei, drei Semester nicht so positiv waren“ (Int.001/Abs.14)

Darüber hinaus spielt hier die Reflexion eigener Praxiserfahrungen auch in der Abschlussklausur des verknüpften Methodenseminars eine Rolle:

„Im Moment läuft es so: dadurch, dass Herr Keller¹ sowohl die SPÜ betreut und das Methodenseminar anbietet, dass er das versucht zu verknüpfen. Dass dann die Klausur so aussieht, dass die auch eine eigene Unterrichtserfahrung reflektieren. Da wird der Reflexion relativ breiter Raum eingeräumt.“ (Int.001, Abs.14)

Besonders innovativ wirkt der Ansatz eines kleinen Faches an der Universität Rostock. Hier wird eine (nicht wissenschaftlich ausgelegte) Form der Videographie genutzt, um den Studierenden Reflexionsanreize zu schaffen.

¹ Der Name wurde zum Zwecke der Anonymisierung geändert

„Ich lasse [...] ab der zweiten Stunde – es sei denn die Studis möchten das nicht – eine Kamera mitlaufen und gebe denen die Aufzeichnungen. Das wird jetzt nicht weiter bei uns ausgewertet oder so. Sondern: „Nimm mal die Datei, setz dich mal in einen dunklen Raum, schließ dich ein, nimm dir ein Getränk deines Vertrauens und sei ganz tapfer und guck dir mal an, wie du da vorne so agierst.“ (Int.002, Abs.18)

„Das ist einfach ein freiwilliges Angebot“ (Int.002, Abs.30)

Die Befragten scheinen keine ausgearbeiteten Konzepte zur Förderung der Reflexionskompetenzen der Studierenden zu nutzen oder zu entwickeln. Vielmehr entwickeln sich Praxisphasen und der Umgang mit ihnen durch Erfahrungswerte, universitätsinterne Evaluationen und Austausch mit anderen Kolleg*innen. Eine exemplarische Antwort auf die Frage nach Konzepten findet sich im Interview mit der betreuenden Person eines naturwissenschaftlichen Faches an der Universität Rostock

„Nee, aber ich bin offen, wirklich, also nach wie vor. Ich entwickle mich da gern weiter, weil sonst wäre es auch langweilig. Nee, wir werden ja reflektiert. Es gibt ja immer diese regelmäßigen Evaluationen von den Studenten, das lese ich mir natürlich durch. Ich mach das aber tatsächlich nicht nach irgendwelchen Konzepten. [...] eine lockere Feedbackrunde nach Anregungen, Wünschen, Verbesserungsvorschlägen. Sowas mache ich.“ (Int.004, Abs.62)

Zusammenfassend ist zu den Methoden zur Förderung der Reflexionskompetenz, die an der Universität Rostock eingesetzt werden, festzustellen, dass die Befragten keinen Konzepte benennen können, denen Sie folgen. Alle Befragte setzen auf eine dialogische Form der Auswertung im Anschluss an die gehaltenen Stunden, an denen zumeist alle Hospitierenden beteiligt sind. Die Vorgehensweise ist hierbei dennoch sehr unterschiedlich und scheint insbesondere durch „Erfahrungswerte“ (Int.002, Abs. 42) oder durch die Vorarbeiten ehemaliger Praktikumsbetreuenden (Int.004, Abs. 18, 40 und 58) bestimmt zu sein. Ungeachtet dessen scheinen die Befragten die Förderung der Reflexionskompetenz als weniger problematisches Feld anzusehen und sind insgesamt zufrieden mit dessen Umsetzung. Der Einsatz von Kameras zur Förderung der Reflexionskompetenz wird nur durch eine Fachdidaktik genutzt.

Universität Greifswald

Die SPÜ an der Universität Greifswald ähneln in Aufbau und Umsetzung denen an der Universität Rostock. Im Vorfeld haben die Studierenden bereits erste Berufsfelderkundungen in Sozial- und Orientierungspraktika gemacht und grundlegende Module der fachdidaktischen Ausbildung absolviert. Alle Befragten nutzen eine dialogische Form der Reflexion im Anschluss an die gehaltenen Stunden, die in der gesamten SPÜ-Gruppe stattfindet. In zwei Fällen findet bereits vor den gehaltenen Stunden eine Reflexion des Stundenentwurfs der Studierenden statt:

„Uns ist es wirklich ganz wichtig, dass wir die Stunden in der Gruppe vorbesprechen und natürlich reflexive Fähigkeiten [...]. Wenn ich wirklich auch nochmal begründen muss: Warum habe ich mich jetzt für diese Methodik entschieden?“ (Int.006, Abs. 87)

„Deswegen sitze ich eben nicht mit demjenigen nur alleine hier, der die nächste Stunde hält, sondern die ganze Gruppe ist dabei. Weil da wirklich nochmal anders darüber nachgedacht wird, warum ich bestimmte Entscheidungen treffe, was für Alternativen es gäbe, was der Vorteil an den Alternativen ist oder warum die vielleicht doch nicht so gut geeignet sind.“ (Int.006, Abs. 87)

Eine befragte Person gab an, eine dreiteilige und während des Semesters fortlaufende Reflexion von ihren Studierenden einzufordern. Diese beginnt mit einer kritischen Betrachtung des eigenen Kenntnisstandes und der Erwartungen an die kommende SPÜ:

„Ich habe es so gemacht: Sie bekommen drei Aufgabenstellungen im Sinne einer Portfolioarbeit. [...] Die erste Aufgabe ist eher ein Abfragen [...] der pädagogischen Voraussetzungen, aber auch subjektiver Art. Also für die Studierenden: ‚Wo stehe ich? Was möchte ich? Was möchte ich eigentlich lernen in diesem Semester?!‘“ (Int.009, Abs. 10)

Übereinstimmend nutzen alle befragten Betreuer*innen der Praxisphasen in Greifswald Beobachtungsschwerpunkte, um die Hospitationen und die Reflexionen der SPÜ anzuleiten. Zum Teil orientieren sie sich dabei an den Standards der Lehrer*innenbildung der Kultusminister*innenkonferenz (Standards für die Lehrerbildung):

„[...] und wir beobachten dann seine Stunde und da bekommt jeder Student einen Beobachtungsauftrag, der sich mittlerweile aus dem Portfolio ergibt,

das für das Schulpraktikum 2 hier entwickelt worden ist, um schon zu trainieren [...].“ (Int.007, Abs. 18)

„Es gibt ja so Standards, die Lehrerausbildungsstandards – Kompetenzen – und da werden so verschiedene Anforderungen an den Lehrer gestellt: ‚Er führt den Unterricht sach- und fachgerecht durch, er koordiniert oder regt Kooperation unter den Schülern an‘ und so weiter und so weiter. Also, bestimmte Aspekte greifen wir uns heraus und die Studierenden beobachten dann sehr gezielt, sodass wir auch ein ganz konkretes Feedback geben können.“ (Int.005, Abs. 32)

Ein Befragter gab – gefragt nach der Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden im Rahmen seiner SPÜ – an, ein obligatorisches Begleitseminar zu nutzen, um die Studierenden auch während des laufenden Semesters universitär anzuleiten:

„Parallel läuft dazu noch während des Studiums ein sogenanntes begleitendes Universitätsseminar zu den Schulpraktischen Übungen. [...] Das heißt, wenn sich jemand zur SPÜ anmeldet an den Schulen, muss er obligatorisch auch daran teilnehmen. Das hat den Vorteil, [...] dass es gut betreut wird. [...] Also, dass die nicht irgendwie so freischwebend an den Schulen machen, sondern dass eben auch noch eine Auswertung innerhalb des universitären Raumes stattfindet.“ (Int.009, Abs. 4)

Über die dialogische Form der Auswertung und Reflexion der SPÜ hinaus nutzen alle Befragten eine schriftliche Ausarbeitung zur Förderung der Reflexionskompetenz. Zum Teil liegen diesen Ausarbeitungen die Langentwürfe der Studierenden bei, gelegentlich handelt es sich um reine Reflexionen der eigenen Arbeit und möglicher Handlungsalternativen. Einer befragten Person war insbesondere die Dokumentation des Scheiterns der Studierenden wichtig:

„Und beim Langentwurf lege ich sehr viel Wert darauf [...], was wir in der Nachbesprechung [Anm.: im Anschluss an die gehaltenen Stunden der Studierenden] an Handlungsoptionen ermittelt haben, die aus der Theorie abgeleitet günstiger wären, dass die hineingeschrieben werden. Dass also ein Stundenentwurf abgegeben wird, der [...] besser funktioniert, theoretisch betrachtet. Sodass ich dann sehe, ist er in der Lage, aus seinem ‚Scheitern‘ Konsequenzen abzuleiten. Und dann brauche ich hinten die Reflexion nicht mehr, sondern ich kriege einen Stundenlangentwurf, der das berücksichtigt.“

Und das Scheitern kann man dann wunderbar in den didaktischen und methodischen Analysen unterbringen, indem sie da auch schon Alternativen benennen, beschreiben und auch bewerten können, weil sie eben die zum Teil auch erfahren haben. Das wäre dann das reflektierende Element.“

(Int.007, Abs. 34)

Die Einführung eines Portfolios zur Reflexion der Praxisphasen stellt eine Besonderheit an der Universität Greifswald dar. Nachdem dieses durch eine Arbeitsgruppe (siehe Punkt 6.2) erarbeitet und an der Universität zunächst für das Hauptpraktikum eingeführt wurde, nutzt eine der fünf befragten Personen das Portfolio auch für die SPÜ, eine weitere Person orientiert sich in der Auswertung daran.

„Natürlich, auch die Studierenden müssen quasi über ein Portfolio ihre eigenen Entwicklungen sehen oder auch reflektieren, auch den Prozess nochmal beschreiben und begleiten. Also Portfolio bedeutet ja wirklich auch so Selbstreflexion, Prozessbegleitung und dann natürlich auch die Konsequenzen für später.“ (Int.005, Abs. 48)

„[...] und da sind neben diesem Langentwurf, der eh eingerichtet werden muss, auch noch andere Dinge drin, also zum Beispiel: „Wie ist mein Zeitmanagement, wenn ich eine solche Stunde plane?“, weil wir festgestellt haben, dass viele Studierende denken, es wäre so leicht, eine Stunde zu planen. Es ist aber doch ganz schön kompliziert. Also sie müssen sehr viel über sich reflektieren, über ihren Prozess, also: „Wie bin ich eigentlich vorgegangen, wie plane ich auch meine Stunden?“ bis hin zu „Was habe ich jetzt erlebt und wie war das Feedback aus der Gruppe und was nehme ich für mich aus dem Feedback und aus dem Ganzen auch für mich mit?“. Und wir haben da Beobachtungsbögen entwickelt, in die die Studierenden bei der Beobachtung etwas eintragen, dann sprechen wir darüber und wir geben die Beobachtungsbögen auch demjenigen, der unterrichtet hat. Das heißt, er hat tatsächlich auch etwas in der Hand und kann sich auch nochmal drauf beziehen und sich besinnen und kann auch nochmal darüber nachdenken.“ (Int.005, Abs. 34)

Auch in Greifswald wird die Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden auf unterschiedlichen Wegen versucht zu erreichen. Ebenso wie in Rostock ist die dialogische Auswertung der SPÜ innerhalb der ganzen SPÜ-Gruppe zentraler Bestandteil. Eine Besonderheit ist

wohl, dass mindestens zwei der Befragten sich nicht nur im Vorfeld und Nachgang der Unterrichtsstunden der Studierenden im universitären Rahmen treffen, sondern dies auch während der laufenden SPÜ regelmäßig tun und somit Zwischenschritte für die Reflexion nutzen. Weiterhin kommt das für die Praxisphasen (zunächst nur für das Schulpraktikum II) entwickelte Portfolio auch in den SPÜ zum Einsatz. Während eine befragte Person die beobachtungsleitenden Hospitationsschwerpunkte für die Studierenden daraus ableitet, setzt eine andere das Portfolio (zumindest testweise) bereits auch in den SPÜ ein.

5.1.1.2 Theorie-Praxis-Verknüpfung

Universität Rostock

Gefragt nach dem Vorgehen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung (T-P-V) verweisen die Befragten an der Universität Rostock mehrheitlich auf Planungs- oder Methodenseminare, die im Vorfeld der SPÜ von den Studierenden absolviert werden müssen. Zum Teil werden SPÜ und Seminare durch dieselben Personen durchgeführt, was aus Sicht der Befragten einen positiven Einfluss auf den Erfolg der T-P-V hat. Sofern keine vorbereitenden Seminare durchgeführt werden (oder die Inhalte den Praktikumsbetreuenden nicht hinreichend bekannt sind), finden allgemeine und individuelle Vorbereitungstreffen statt. In einem technischen und in einem naturwissenschaftlichen Fach an der Universität Rostock findet eine einmalige allgemeine Sitzung zur didaktisch-methodischen Einführung statt. Exemplarisch dafür steht folgendes Zitat:

„Und was ich noch im Rahmen der Schulpraktischen Übungen mach, ist ein Seminar: ‚Vorbereitung und Planung der Schulpraktischen Übung‘. Das ist dann immer ein Mittwochstermin. Anderthalb Stunden. [...] Das sind nochmal ein paar didaktisch-methodische Dinge, die in diesem Einführungsseminar zur Sprache kommen. Welche Funktionen hat ein Experiment? [...] (Int.004, Abs.22)

In einem geisteswissenschaftlichen Fach wird die Vorbereitung der Schulpraktischen Übungen mit einem einsemestrigen Planungsseminar verknüpft, in dem eine Verschränkung von Theorie und Praxis angebahnt werden soll:

„Da üben wir: Was ist Unterrichtsplanung, wie schreibt man einen Langentwurf. Das soll da grundgelegt werden und danach gehen die in die Schulpraktische Übung [...] (Int.001, Abs. 8)

In individuellen Treffen, die – mindestens nach Absprache – von allen Befragten durchgeführt werden, sollen die Studierenden nochmal gezielt auf die Durchführung ihrer eigenen Unterrichtsversuche vorbereitet werden. Die Langentwürfe und Unterrichtsmaterialien sind dabei ebenso Thema wie das Führen von Unterrichtsgesprächen und andere methodisch-didaktische oder lehrer*innenpersönliche Aspekte (z.B. Reagieren auf Unterrichtsstörungen, Präsenz vor der Klasse, Sprache und Ausdruck, etc...).

„Also da treffe ich mich dann immer nur mit dem Studenten, der seine nächste Stunde gibt. Mit dem Unterrichtsentwurf. Weil da kann ich am besten sehen, wie sind seine Gedanken, wie hat er geplant, wo kann ich noch Anregungen geben. Das Ganze zwei Mal.“ (Int.004, Abs.24)

„Wenn ich mit dem Studenten am Schreibtisch sitze mit seinem Unterrichtsplan und sehe seine Tabelle und sehe, jetzt hat er ein Unterrichtsgespräch mit dem Schüler geplant und sehe, der hat sich noch nicht wirklich Gedanken gemacht, wie das jetzt ablaufen soll und dann spiele ich Schüler und er Lehrer. Ich sag: ‚Jetzt spielen wir das mal durch, das ist jetzt Unterricht und du machst das.‘ und dann merken sie erstmal, wie sie ins Stocken geraten, dass sie sich gar nicht überlegt haben, wie sie jetzt geschickt fragen. Welche Impulse man geben muss um das aus den Schülern herauszulocken und es sollen keine Suggestivfragen sein“ (Int.004, Abs.56)

Unterschiedlicher Auffassung sind die Befragten, wenn es um die Unterstützung und die Erfahrungen der Studierenden in den Schulpraktischen Übungen geht. Auf der einen Seite werden Negativ-Erlebnisse als Voraussetzung für die persönliche Entwicklung der Studierenden dargestellt:

„Da muss man manchmal, nicht immer, auch sagen: ‚Okay, ich lass das Ding jetzt gegen die Wand laufen, sonst merkt er das nicht‘. Also sich auszuprobieren. Ist ein zweischneidiges Schwert. Natürlich hat man eine Verantwortung für die Schüler und die haben ja auch Anrecht auf vernünftigen Unterricht. Und na gut, vielleicht muss er eine Stunde in den Sand setzen, damit sie dann die Zeit danach vernünftigen Unterricht bekommen können [...]“ (Int.002, Abs.32)

Auf der anderen Seite aber gibt es Bestrebungen, negative Erfahrungen für die Studierenden möglichst gering zu halten, um die Motivation für Studium und Beruf zu fördern:

„Erst die Pflicht, dann die Kür. Weil es glaube ich schwierig ist, die Studenten so ins Wasser springen zu lassen, weil ich nicht möchte, dass die Stunde gegen den Baum geht. Natürlich sollen sie Fehler machen dürfen, ganz, ganz wichtig! Aber trotzdem sollen sie ein Erfolgserlebnis haben, sie haben es noch nie gemacht.“ (Int.004, Abs.24)

Diese Bestrebungen sind dabei mit intensiven Bemühungen verbunden, die Stunde der Studierenden erfolgreich werden zu lassen:

Sie brauchen – finde ich – schon nochmal Vorgaben und Hilfen, um überhaupt erstmal so eine Stunde alleine wuppen zu können.“ (Int.004, Abs.24)

„Also insofern kriegen sie schon viel Unterstützung von vornherein. Eine Stundenvorgabe, letztendlich so eine wesentliche Grundstruktur, teilweise wichtige Lehrer- oder Schülerhandlungen [...]“ (Int.004, Abs. 40)

Insgesamt ist festzustellen, dass die Befragten der Universität Rostock die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen der SPÜ in erster Linie im Vorfeld der eigenen Unterrichtsstunden der Studierenden anzuleiten suchen. Dies soll durch praxisorientierte Planungs- und Methodenseminare gewährleistet werden, in denen theoretische Inhalte in Bezug zu Fragen der Schulpraxis bearbeitet werden. Die Durchführung dieser Seminare ist dabei unterschiedlich. Wesentlich scheint zu sein, ob SPÜ und vorhergehende Seminare durch dieselbe Person durchgeführt werden. Sofern dies der Fall ist, wirkt sich das aus Sicht der Befragten positiv auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis aus. Offen bleibt bis hierhin, welche Versuche im Nachgang der durchgeführten Stunden unternommen werden, um eine Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte zu ermöglichen und gegebenenfalls zu überprüfen.

Universität Greifswald

Die Methoden und Konzepte zur T-P-V unterscheiden sich in Greifswald nur marginal im Vergleich zur Vorgehensweise an der Universität Rostock. Insbesondere durch die Modularisierung des Lehramtsstudiums können die Betreuer*innen der Praxisphasen mittlerweile sicher gehen, dass die Studierenden in der SPÜ zuvor grundlegende fachdidaktische Module besucht und erfolgreich absolviert haben, da dies eine Bedingung für die Zulassung zur SPÜ darstellt. Exemplarisch dafür steht die Antwort einer Praktikumsbetreuerin eines geisteswissenschaftlichen Faches an der Universität Greifswald:

„[...] bei dem neuen Lehramt ist es auch so, dass die mit dem dritten Semester bei uns starten, weil sie einfach den fachwissenschaftlichen Vorlauf brauchen, damit sie überhaupt etwas didaktisieren können. [...] Das modularisierte Lehramt hat Vor- und Nachteile, ein Vorteil ist aber, dass dieses Aufbaumodul [Anm.: verknüpft mit der SPÜ] dann im fünften Semester ist [...]. Und das baut ja wirklich ganz eng auf das Basismodul auf, sodass sie noch nicht so viel vergessen haben. Da haben wir auf jeden Fall diese Verzahnung zu den Grundlagen, [...] also mit den Baustellen des Unterrichts, mit der Bedingungsanalyse oder der Sachanalyse [...] (Int.006, Abs. 40)

Bei genauerer Betrachtung fallen aber zwei hervorzuhebende Konzepte auf, die in Greifswald schrittweise in den SPÜ verstetigt werden. Zum einen werden zumeist ganze Unterrichtsreihen durch die gesamte SPÜ-Gruppe vorbereitet. Beispielsweise in einem Fremdsprachen-Fach:

„Das heißt, bevor man also in den Unterricht gehen kann, konzipieren wir, je nach Anforderung halt auch so eine kleine Unterrichtsreihe, für die wir verantwortlich sind. Und wir planen diese gesamte Unterrichtsreihe und legen halt fest, welcher Studierende kann was unterrichten. Orientieren uns natürlich an den Rahmenplänen und an den Bedingungen vor Ort. Und das passiert dann seminaristisch.“ (Int.005, Abs. 20)

Zwei der Befragten gaben darüber hinaus an, die SPÜ mit einer gemeinsam erstellten Lernkontrolle abzuschließen, die den Studierenden insbesondere dazu dienen soll, die Leistungsbewertung von Schüler*innen einzuüben. In einem Fall ist dies mit einem parallel stattfindenden Seminar zur Leistungsmessung verknüpft.

„Das Modul wird mit einem Seminar ‚Leistungsmessung und -bewertung‘ gekoppelt. Die Idee, die dahinter gewesen ist, [...] war einfach, das gerade im Rahmen der Schulpraktischen Übungen die Studierenden ja mit Schülerergebnissen konfrontiert werden und wir versuchen dann eben auch, [...] dass also wirklich Schülerarbeiten entstehen, die dann wirklich von uns, von der Gruppe, erstmal erstellt werden. Ein Test oder ja auch eine Art Aufsatz [...] und das wird benotet. (Int.006, Abs. 18)

„[...], also wir machen das schon so, dass wir einen Notenvorschlag machen, aber dass die Studierenden das wirklich korrigieren, dass sie auch ein

Worturteil formulieren und dass sie mit Bleistift einen Notenvorschlag machen“ (Int.006, Abs. 20)

Die SPÜ an der Universität Greifswald sind darüber hinaus zum Teil in stärkerem Maße durch Kooperationen mit den Lehrkräften an den Praxisschulen geprägt. Auch dies dient aus Sicht einer Befragten zur Ermöglichung der T-P-V.

„Also, ich spreche mich natürlich vorher mit den Lehrkräften ab und die Lehrkräfte richten die Wünsche inzwischen auch an mich und bitten einfach darum, dass wir etwas machen. Das kann der ganz normale Unterricht sein, das kann aber auch etwas projektorientiertes sein, das kann auch forschendes Lernen sein [...].“ (Int.005, Abs. 24)

„[...] wenn wir eine bestimmte Aufgabe bekommen haben von den Lehrern, geht es zunächst [...] darum, dass wir in dem Vorbereitungsseminar [...] zunächst darüber reden: ‚Was ist so etwas wie eine Sachanalyse? Also, was ist da fachlich gefragt?‘ Wir schauen in die Rahmenpläne, [...] wo ist das dort letztendlich verortet? Und wir versuchen so etwas wie eine didaktische Analyse, zu schauen: ‚Wie können wir das didaktisch umsetzen. Bis hin zu den methodischen Fragen.“ (Int.005, Abs. 40)

Dieselbe Person sieht den obligatorischen Langentwurf, den die Studierenden in ihrem Fach zum Bestehen der SPÜ einreichen müssen, als Schnittstelle für die T-P-V:

„Die Studierenden schreiben natürlich nicht am Ende eine Hausarbeit, aber sie müssen ja über den Langentwurf, über eine Sachanalyse, eine didaktische Analyse, über all die Dinge quasi immer den Theoriebezug letztendlich auch herstellen“ (Int.005, Abs. 40)

Diese Ansicht wird aber nicht von allen Betreuenden der Praxisphasen in Greifswald geteilt. So gibt eine Person an:

„[...] sie müssen bei uns keinen ausführlichen Stundenentwurf schreiben. Das hat immer Gründe, warum wir das nicht machen. Wir sind der Meinung, dass gerade die SPÜ, das ist in der Regel die erste Stunde, die sie halten, dass es da einfach andere Baustellen gibt.“ (Int.006, Abs. 87)

Unterschiedliche Auffassungen bestehen auch über den Sinn und Zweck der SPÜ an der Universität Greifswald. Für eine befragte Person bestehen diese insbesondere im Einüben des theoriegeleiteten Hospitierens. Strukturierungsprinzipien des Unterrichts, die durch die Didaktik des betreffenden Faches entwickelt wurden, sind dabei beobachtungsleitend:

„Denn das haben wir festgestellt [...], dass Unterrichtsbeobachtung einer – wenn nicht sogar der große – Schwerpunkt der Schulpraktischen Übung ist. Denn der Student unterrichtet einmal, er beobachtet aber fünfmal. Und allein daran sieht man schon, dass er wesentlich mehr beobachtet als dass er unterrichtet. Und so ist dann aus unserer Sicht die Aufgabe vornehmlich darin, zu gucken, fokussiert zu gucken, theoriegeleitet zu gucken und dann eben eigene Handlungsoptionen abzuleiten.“ (Int.007, Abs. 18)

Für eine andere befragte Person liegt das Hauptaugenmerk im Rahmen der SPÜ auf der Einübung der Berufspraxis (in diesem Beispiel mit dem Fokus auf die bereits erwähnte Leistungsbeurteilung):

„Und unabhängig davon, dass sowas schriftliches entsteht, werden ja die Studierenden trotzdem in jeder Stunde, in der sie unterrichten, damit konfrontiert, dass sie Feedback geben müssen. Und deswegen haben wir das gekoppelt, dass sie da einfach auch Sicherheit gewinnen.“ (Int.007, Abs. 28)

An der Universität Greifswald etabliert sich darüber hinaus momentan ein Projekt, das die T-P-V der Studierenden in anderer Weise fokussiert als bisher beschriebene Modelle. Anstelle einer „klassischen SPÜ“ können die Studierenden in Greifswald auch an dem Projekt „Wir machen Schule“ teilnehmen. Vier von fünf befragten Praktikumsbetreuer*innen erwähnten das Projekt, wobei eine Person besonders ausführliche Informationen zur Umsetzung von „Wir machen Schule“ bereitgestellt hat (Int.005, Abs. 40 und Abs. 46). An drei Tagen „übernehmen“ circa 150 Studierende eine ganze Schule in der Nähe von Greifswald. Das bedeutet, dass neben dem Fachunterricht auch die Leitung der Schule sowie Pausenaufsichten durch die Studierenden übernommen werden. Dieses Projekt ist mit einer intensiven theoretischen Vorbereitung verbunden und findet jeweils im Juni eines jeden Schuljahres statt. Mit Start des Sommersemesters (April) setzen sich die Studierenden zunächst mit theoretischen Inhalten des Unterrichtens, der Klassenführung und der Schulleitung auseinander. Zu diesem Zweck sind nicht nur

die betreffenden Fachdidaktiken, sondern auch die Kolleg*innen der Allgemeinen Schulpädagogik involviert. Neben der intensiven theoretischen Vorbereitung ist dies nach Angaben der Befragten auch ein Beispiel für stattfindende Kooperation – sowohl innerhalb der Universität, als auch zwischen Universität und Schule (siehe Punkt 6.2). Darüber hinaus betont die Befragte, dass dieses Projekt für die Studierenden eine Art „Experimentierfeld“ (Int.005, Abs. 40) darstellt. Denn auch der Unterricht ist in diesen drei Tagen durch das Ausprobieren neuer Unterrichtskonzepte, wie beispielsweise bilingualer Unterricht, forschendes Lernen oder die Arbeit mit Kompetenzrastern und Lernportfolios geprägt. Zur Umsetzung dieser neueren Methoden werden die Studierenden gezielt darauf vorbereitet:

„Zwei Beispiele für dieses Projekt: Ich habe ganz konkret 2 Klassen zu betreuen [...]. Die eine ist eine achte Klasse und dort arbeiten die Schüler bilingual in Kopplung mit forschendem Lernen. Das heißt, die Schüler wählen einen eigenen Forschungsschwerpunkt, sie dürfen sich eine eigene Forschungsfrage wählen. Allerdings in einem ziemlich großen – aber trotzdem – einem Rahmen. Und bekommen auch ein Portfolio, begleiten ihren eigenen Forschungsprozess. Die Studierenden sind als die Coaches tätig, unterstützen die Schüler und das Ganze aber auch noch auf Englisch.

Und ich habe auch noch eine neunte Klasse und dort geht es um das adaptive Lernen, denn die Schule möchte ganz gern verstärkt mit einem Lernbüro arbeiten. Das heißt, die Schüler arbeiten mit Kompetenzrastern und sollen innerhalb dieser drei Tage anhand der Kompetenzraster in einem bestimmten Kompetenzbereich sich weiterentwickeln.“ (Int.005, Abs. 40)

Im Sinne dieser umfangreichen Aufgabenstellung bedarf es – aus Sicht der Befragten – einer intensiven Vorbereitung der Studierenden, die im Vorfeld universitär geleistet wird:

„[...] von April bis Juni ist wahnsinnig viel Theoriearbeit [...] notwendig: ‚Was heißt eigentlich forschendes Lernen? Wie entwickeln wir ein Portfolio für die Schüler? Welche Denkprozesse laufen da ab?‘. Und dann kommt noch der Punkt ‚bilingual‘ obendrauf: ‚Wie kann ich überhaupt, wenn die Schüler etwas machen wollen, wie kriegen wir das überhaupt auf Englisch hin?‘. [...] Oder bei dem adaptiven Lernen sich überhaupt mit Kompetenzrastern auseinanderzusetzen. Dann zu sagen: ‚Wie kann man einen Lernweg für Schüler gestalten mit entsprechendem Material?‘. Da ist so viel

Theorie vorneweg notwendig, was sie teilweise in den Seminaren gar nicht haben können. Also, ich bin froh, dass wir das erst im Juni haben und die Studierenden kontinuierlich darauf vorbereiten, mit ihnen intensiv daran arbeiten und dann probieren sie das aus und hinterher ist wieder Reflexion natürlich.“ (Int.005, Abs. 46).

Auch in Greifswald wird die Verknüpfung theoretischer und praktischer Inhalte schon im Vorfeld der SPÜ in Methoden- und Planungsseminaren angestrebt. Im Unterschied zu Rostock fallen aber zwei Konzepte auf, die versuchen, diese Verknüpfung auch in die SPÜ hineinzutragen. Das Erstellen ganzer Unterrichtsreihen (innerhalb der SPÜ-Gruppe) und die intensive Gruppenkommunikation erproben den Umgang mit Rahmenplänen und versetzen die Studierenden in die Lage, sich nicht nur mit den eigenen Unterrichtsentwürfen, sondern auch mit jenen ihrer Kommiliton*innen auseinanderzusetzen. Weiterhin schließen einige SPÜ-Gruppen ihr Semester mit der Erstellung, Durchführung und auch Bewertung einer eigenen Leistungskontrolle ab. Dies wird im Vorfeld der SPÜ theoretisch vorbereitet, bei der Durchführung praktisch erprobt und im Nachgang werden theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aufeinander bezogen. Die Verknüpfung theoretischer und praktischer Inhalte wird so über die gesamte Laufzeit der SPÜ angestrebt und abgesichert.

5.1.2 Hauptpraktikum

Das Hauptpraktikum ist an den Universitäten Rostock und Greifswald formal sehr ähnlich organisiert². Es ist als Blockpraktikum von 9 Wochen konzipiert, das an einer Schule absolviert werden soll und kann im Bedarfsfall auf zwei Blöcke aufgeteilt werden. Lediglich die Studierenden der Sonderpädagogik sind angehalten das Hauptpraktikum zu teilen, um verschiedene Schulformen kennenzulernen. Das Praktikum wird dabei an der Schulform absolviert, die von den Studierenden angestrebt wird. Schwerpunkte des Praktikums sind:

- die Planung, Durchführung und Reflexion eigenen Unterrichts in beiden studierten Fächern
- die Unterrichtshospitationen in beiden studierten Fächern und deren Auswertung
- die Teilnahme an außerunterrichtlichen schulischen Veranstaltungen

² Das Hauptpraktikum wird in Greifswald ‚Schulpraktikum II‘ genannt. Zur besseren Verständlichkeit wird hier dennoch nur der Begriff ‚Hauptpraktikum‘ verwendet.

Im Studienverlauf stellt das Hauptpraktikum den Abschluss der Praxisphasen der Ersten Phase der Lehramtsausbildung dar. Das erfolgreiche Absolvieren des Sozial- und Orientierungspraktikums sowie der SPÜ in allen studierten Fächern sind somit Voraussetzung zur Zulassung zum Hauptpraktikum. Zur Bestätigung der erfolgreichen Teilnahme ist in Rostock ein Praktikumsbericht zu erstellen, der neben der Schulvorstellung insbesondere eigene Beobachtungsschwerpunkte der Studierenden thematisiert. Auf Grundlage zuvor gewählter Schwerpunkte hospitieren die Studierenden eine bestimmte Anzahl an Stunden in allen studierten Fächern und reflektieren diese. Darüber hinaus führen sie eigene Unterrichtsstunden durch, zu denen die Langentwürfe und kritische Reflexionen vorliegen müssen. Dieser Bericht wird an der Universität Rostock durch eine Fachdidaktik geprüft. An der Universität Greifswald bewerten alle an der Ausbildung des Studierenden beteiligten Fachdidaktiken (mindestens zwei) den Bericht, der hier in Form eines Portfolios konzipiert ist. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass die Beobachtungsaufgaben in Greifswald durch Forschungsfragen ersetzt wurden, die im Rahmen des Hauptpraktikums (das hier Schulpraktikum II genannt wird) beantwortet werden sollen (vgl. Prüfungs- und Studienordnung für die Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium an Gymnasien, 2012; Praktikumsordnung für die Lehramtsstudiengänge der Universität Rostock, 2013)

5.1.2.1 Förderung der Reflexionskompetenz

Universität Rostock

Die angeleitete Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden im Rahmen des Hauptpraktikums ist aus Sicht der Befragten an der Universität Rostock eines der größten Probleme. Dafür werden verschiedene Gründe genannt. Zentrale Schwierigkeiten sind zum einen der eingeschränkte Zugriff auf das Hauptpraktikum. Die Regelung, dass der Praktikumsbericht nur durch eine Fachdidaktik kontrolliert und gelesen wird, führt dazu, dass die schulischen Erfahrungen der Studierenden durch die Fachdidaktik der weiteren studierten Fächer nicht aufgefangen oder angeleitet reflektiert werden können.

„Und beim Hauptpraktikumsbericht noch ein Defizit dadurch, dass eben ein Kollege beide Fächer beurteilt. Wenn der Studierende sich jetzt entscheidet, seinen Praktikumsbericht im Fach Geschichte oder Deutsch einzureichen und nicht bei mir, dann sieht kein Fachkollege das, was er da gemacht hat.“ (Int.001, Abs.25)

Aber auch wenn die Praktikumsbetreuenden die Praktikumsberichte erhalten und kontrollieren, stellt sich dies aus Sicht der Befragten problematisch dar. Immer wieder wird genannt, dass die Praktikumsbetreuenden kaum Einfluss auf das Gelingen des Hauptpraktikums ausüben können.

„Aber so viel Einfluss hat man da letztendlich nicht, weil die Berichte lese ich ja erst, wenn das Hauptpraktikum abgeschlossen ist. Also letztendlich haben sie da wirklich die Lehrer vor Ort, mit denen sie dann auch reden, die ihnen Ratschläge geben und so weiter und so fort. Ja, das Praktikum ist gelaufen, wenn ich den Bericht lese.“ (Int.004, Abs.34)

Eine andere befragte Person konkretisiert die Art der Betreuung des Hauptpraktikums wie folgt:

Und die Betreuung rein formal ist in der Hinsicht, dass wir den Praktikumsbericht lesen, kommentieren und mit den Studierenden auswerten. Ich biete immer an, dass die Studierenden sich auch bei Fragen während des Praktikums an mich wenden können. Per Email, je nachdem, wo sie sind oder sich direkt melden können. Das passiert ab und zu mal, dass während des Praktikums Fragen kommen, aber dann häufig irgendwie ‚Ich muss eine Unterrichtseinheit zum Thema XX machen.‘ oder eine Unterrichtsstunde, ‚haben Sie denn Material, kennen Sie da eine gute Datengrundlage, oder gibt es dafür Karikaturen?‘, also das ist eher so die Frage nach Material. Die Frage von Betreuung, also es ist keine richtige Betreuung, es ist eine Betreuung quasi des Berichtes im Anschluss.“ (Int.001, Abs.6)

Die Betreuung während des Hauptpraktikums scheint sich somit auf „technische“ Fragen zu beschränken. Unterrichts- und Schulerfahrungen können lediglich im Nachhinein – und im Zweifel überhaupt nicht – universitär ausgewertet werden. Dieser Umstand erweist sich noch aus einem anderen Grund als problematisch. Die Betreuung der Studierenden durch die schulischen Mentor*innen (Lehrkräfte, die die Studierenden in der Praktikumschule betreuen) wird von den Befragten überwiegend kritisch gesehen. Ein Fall kann dafür als exemplarisch gelten:

„Dadurch, dass die Kolleginnen [...] an den Schulen unterschiedliche Unterrichtsstile haben und die Studierenden nicht so auf eine Reflexion vorbereiten. Zum Teil waren das Erfahrungen, dass die Studierenden gesagt haben: ‚Ich hatte für meine Stunde eine klare Vorgabe. Ich musste dieses und jenes durcharbeiten. Ich konnte gar nicht meine eigenen Dinge einbringen

und das Entscheidende war, dass ich nach 45 Minuten mit dem Klingelzeichen geendet habe.“ (Int.001, Abs.16)

Die befragte Person sieht die Ursache für unbefriedigende Betreuung an den Schulen auch in der mangelhaften Ausbildung der Mentor*innen begründet:

„Zum Teil, weil die Zeit gefehlt hat, zum Teil, weil die gar nicht bewusst waren. Zum Teil aber auch, weil einige der Kolleginnen das Fach nachstudiert haben [...] und damit eben auch fachlich sicherlich gut sind, sehr bemüht sind, ich möchte das auch niemanden individuell vorwerfen. Aber fachdidaktisch... die Grundlagen fehlen bei den Kolleginnen in den Schulen. Das ist ein Hauptproblem von unserem Fach.“ (Int.001, Abs.16)

Eine weitere Person führt aus, dass es einer Theorie-Schulung für schulische Mentor*innen bedarf, um keinen Bruch zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis entstehen zu lassen:

„Naja, da gibt es natürlich das Bedürfnis, dafür zu sorgen, wie Sorge ich für Qualität bei der Betreuung der Studenten. [...] Das ist ein Bedarf, wir müssen da rangehen und Leute haben, die an den Schulen eine theoriebezogene Praxisausbildung machen und nicht sagen: ‚Naja, jetzt kommst du von der Uni, vergiss mal alles, was du gelernt hast. Das wahre Leben passiert folgendermaßen.‘ Das ist so das Schlechteste, was man machen kann.“ (Int.002, Abs.60)

Die Förderung der Reflexionskompetenz im Rahmen des Hauptpraktikums kann also allgemein für die Universität Rostock als schwierig beschrieben werden. Die Befragten sehen hierbei konkreten Verbesserungsbedarf und haben zum Teil auch eigene Ideen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es an der Universität Rostock zunächst keine gesicherten bzw. allgemein verbreiteten Konzepte zur Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden im Rahmen des Hauptpraktikums gibt. Der Praktikumsbericht, den die Studierenden im Anschluss an das absolvierte Praktikum erstellen und einreichen müssen, sorgt zwar dafür, dass Schul- und Unterrichtserfahrungen reflektiert werden, allerdings sorgt die Betreuung durch lediglich eines der studierten Fächer dafür, dass einzelne Fachdidaktiken überhaupt keinen Zugriff auf das Hauptpraktikum ihrer Studierenden haben. Darüber hinaus sind die Rückmeldungen zum Praktikumsbericht durch die Praktikumsbetreuenden unterschiedlich. Während einige

Befragte angaben, den Bericht in jedem Fall mit den Studierenden auszuwerten und zu kommentieren (sofern er in ihrem Fach angefertigt wurde, bspw. Int.001, Abs. 22), beschränken sich andere Personen darauf, nur bei groben Mängeln im Bericht ein Gespräch mit den Studierenden zu führen (Int.004, Abs. 32)

Universität Greifswald

Auch die Befragung der Praktikumsbetreuenden an der Universität Greifswald ergab zunächst wenig Aufschluss über konkrete Konzepte zur Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden im Rahmen des Hauptpraktikums. Ein deutlicher Unterschied zur Universität liegt aber in der Verwendung eines durch die Fachdidaktiken der Universität Greifswald gemeinsam entwickelten Portfolios. Dieses wird, gefragt nach der Förderung der Reflexionskompetenz, von den Befragten an erster Stelle genannt:

„Das ist ein Dokument und wird von beiden Fachdidaktiken auch tatsächlich gelesen. Und es gibt natürlich den Rücklauf. [...] Also, das ist jetzt kein Praktikumsbericht, den man mal irgendwie schnell abhakt, [...] sondern ich suche bestimmte Elemente auch aus dieser Reflexion heraus und bespreche sie auch mit den Studierenden“ (Int.005, Abs. 68)

Eine weitere befragte Person konkretisiert den Nutzen des Portfolios und geht auf die Verwendung von Kompetenzrastern zur Förderung der Reflexionskompetenz ein:

„[...] Das war die Idee nachdem das Portfolio eingeführt wurde, mit diesen unglaublich langen allgemeinen Kompetenzraster, das sich also an den Kompetenzen der KMK orientiert. Und wir haben dann hier [...] versucht, das so ein bisschen aufzuschlüsseln. Diese Aufschlüsselung soll der Anstoß sein für Studierende, sich mit einer Kompetenz im Schulpraktikum II vertieft auseinanderzusetzen.“ (Int.007, Abs. 32)

Die Studierenden der Universität Greifswald entwickeln für die Absolvierung des Hauptpraktikums für jedes der beiden studierten Fächer eine Forschungsfrage, der sie sich in einem Fach mit eigenständigem Unterrichten und im zweiten Fach durch Hospitationen nähern. In Verbindung mit der Nutzung der Kompetenzraster führt dies nach Angaben einer befragten Person zu einer guten Grundlage für eine gelingende Reflexion der Praxisphase:

„Nehmen wir beispielsweise: Ich [gemeint sind die Studierenden] wähle Methoden zielorientiert und schülerorientiert aus, dann kann ich dann natürlich wunderbar gucken, wie machen das die Kollegen und dann kann ich daraus Rückschlüsse für mein eigenes Handeln ziehen, weil ich ja auch sehe, wenn der Kollege das so und so macht, reagieren die Schüler so und so. Ein Output nenne ich es jetzt mal. Und dann sollen sie es entsprechend selbst trainieren. Das ist so die Grundidee des Portfolios und das können sie mit allen Dingen machen“ (Int.007, Abs. 32)

Hierin liegt für die befragte Person der Vorteil des Portfolios: Die Studierenden können eigene Interessen und Fragen an Schule und Unterricht verfolgen. Der Rahmen des Portfolios, das von allen Praktikant*innen bearbeitet werden muss, sorgt für eine theoriegeleitete Beobachtung und Reflexion, die sowohl für Methoden, Modelle, Medien und weitere pädagogische und didaktische Aspekte angewendet werden kann (Int.007, Abs. 32).

Universitär wird die Reflexion zumeist durch individuelle Gespräche zwischen Praktikumsbetreuenden und Studierenden gewährleistet. Dies nähme zwar „sehr viel Zeit in Anspruch“, sei aber aus der Sicht einer Befragten unerlässlich und bringe den Studierenden eine gewisse Wertschätzung ihrer Praxiserfahrungen entgegen (Int.005, Abs. 68). Neben individuellen Feedbackrunden haben sich zum Teil auch flankierende Begleitseminare etabliert, in denen die Studierenden an der Universität sowohl vor als auch während und nach dem Praktikum zusammenkommen und ihre Erfahrungen reflektieren (Int.007, Abs. 36).

In Hinblick auf die Förderung der Reflexionskompetenzen der Studierenden im Rahmen des Hauptpraktikums werden an der Universität Greifswald Konzepte umgesetzt, die eine universitäre Anleitung und Absicherung der Reflexion schulischer Erfahrungen der Studierenden absichern. Durch Forschungsfragen und Beobachtungsaufgaben in beiden studierten Fächern werden die Portfolios auch von beiden Fachdidaktiken gelesen und ausgewertet. Darüber hinaus sichern Begleitseminare Reflexionsgespräche im universitären Rahmen, welche die Studierenden mit ihren Kommiliton*innen und Praktikumsbetreuenden führen können.

5.1.2.2 Theorie-Praxis-Verknüpfung

Universität Rostock

Gefragt zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Hauptpraktikums gaben alle Praktikumsbetreuenden zunächst die Einbettung dieser Praxisphase in das Lehramtsstudium an. Diese

sieht vor, dass Methodenseminare und die SPÜ im Vorfeld des Hauptpraktikums erfolgreich absolviert sein müssen. In einem Fach werden die fachdidaktischen Methoden dabei nach Möglichkeit mit Beispielen aus der Berufspraxis vermittelt. Die befragte Person sieht diese Seminare in erster Linie als Scharnier zwischen Theorie und Praxis:

„In dem Methodenseminar schauen wir uns Methoden an und schauen uns die auch an praktischen Beispielen an, also im Unterrichtsentwurf, die Unterrichtserfahrungen aus einer Fallstudie, ein Planspiel und ähnliches. Also das ist sehr praxisorientiert bei uns.“ (Int.001, Abs.14)

„Dadurch, dass wir versuchen, in den Seminaren die Theorie-Praxis immer sehr eng zu verbinden, als da sehe ich das Scharnier [...], wo wir wirklich an den einzelnen Planungsschritten immer Praxisbeispiele bringen und die Studierenden auch auffordern, dazu Praxisbeispiele anzubringen. Also: ‚Was ist eine Bedingungsanalyse? [...] Was gehört da rein?‘ [...] Also keine Theorieseminare, sondern die immer darauf fokussieren, das mit einem klaren praktischen Bezug herzustellen.“ (Int.001, Abs. 12)

Auch in einem technischen Fach wird die Rolle der fachdidaktischen Seminare und Vorlesungen für die T-P-V durch die befragte Person hervorgehoben. Dass sowohl die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen als auch die Praxisphasen durch diese Person durchgeführt werden, wird außerdem als positiv wahrgenommen (Int.002, Abs. 34). Alle Befragten der Universität Rostock gaben darüber hinaus an, dass sie die SPÜ, die im Vorfeld des Hauptpraktikums absolviert werden muss, als theoretische und praktische Vorbereitung des Hauptpraktikums verstehen. Dabei werden in der SPÜ Stundenplanung, Methodeneinsatz und lehrer*innenpersönliche Fähigkeiten erprobt und in den Hauptpraktika weiter gefestigt. Ebenso ist das Verfassen eines Praktikumsberichts, der Langentwürfe der eigenen Stunden, Hospitationsprotokolle und Reflexionen der Studierenden beinhaltet, aus Sicht der Befragten eine Fortführung der in der SPÜ bereits verwendeten Arbeitstechniken (Int.001, Abs. 8; Int.002, Abs. 42; Int.004, Abs. 14). Weiterhin werden die Beobachtungsaufgaben, welche die Studierenden im Rahmen des Hauptpraktikums bearbeiten müssen, als Teil einer gelingenden Theorie-Praxis-Verknüpfung angesehen:

„Also, sie [Anm.: die Studierenden] werden ja in der Vorlesung mit Theorie gut zugedeckelt. Und das sind dann so eher die Beobachtungsaufgaben, wo ich sage: ‚Ja, wir haben hier mal... Darstellungsebenen [...]. Beobachtet

sie doch mal‘ Oder: ‚Guckt mal, was habe ich denn in der Theorie gesagt zum Thema Motivation in der Unterrichtsstunde? Beobachte doch mal, was passiert denn da, welche Formen könnten wir da identifizieren?‘ Solche Geschichten. Also, da wird dann eher zielgerichtet über die Beobachtungsaufgaben das Ganze gemacht. (Int.002, Abs. 42)

Festzuhalten ist, dass die Methoden und Konzepte zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Hauptpraktikums nur leicht von denen im Rahmen der SPÜ abweichen. Die Antworten lassen darauf schließen, dass die Befragten die Praxisphasen (SPÜ und Hauptpraktikum) als Einheit betrachten und die T-P-V im Laufe des gesamten Lehramtsstudiums durch eine Verknüpfung von theoretischen Lehrveranstaltungen und Praxisphasen anzustreben suchen. Wie schon in den SPÜ sprechen die Befragten hier in der Regel eher von „Erfahrungswerten“ (z.B. Int.002, Abs. 42), weniger von Konzepten, die sie verfolgen. Wiederum sind sie zugleich offen, für neue Konzepte und Kooperationen (Int.004, Abs. 62).

Universität Greifswald

Gefragt nach der Ermöglichung einer T-P-V im Rahmen des Hauptpraktikums, ähneln sich die Antworten der Befragten an der Universität Greifswald. Dennoch gibt es mindestens zwei deutliche Unterschiede, die zum einen in der fächerübergreifenden Anwendung eines Portfolios (inklusive einer Forschungs- und einer Beobachtungsaufgabe) und in den flankierenden Begleitseminaren parallel zum Hauptpraktikum liegen. Beide wurden bereits zur Beantwortung der Frage nach der Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden vorgestellt und auch bei Fragen zur T-P-V im Hauptpraktikum immer wieder angeführt. Zur besseren Veranschaulichung soll an dieser Stelle gesondert auf die Begleitseminare eingegangen werden, die an der Universität Greifswald das Hauptpraktikum flankieren. Diese Begleitseminare sind in der Regel dreiteilig aufgebaut und werden von allen Fachdidaktiken der Universität Greifswald angeboten. Die Studierenden sind verpflichtet, das Begleitseminar in ihrem für das Hauptpraktikum gewählten Schwerpunktfach zu besuchen. Einer Befragten zufolge besuchen die meisten Studierenden jedoch die Seminare in beiden Fächern, um möglichst breite Informationen und Austauschmöglichkeiten zu bekommen (Int.005, Abs. 54). In der Regel beginnen die Begleitseminare mit einer Einführung in die Praxisphase des Hauptpraktikums. Im Mittelpunkt steht jedoch die Entwicklung der Forschungs- und Beobachtungsfragen.

„Wir reden in dem ersten großen Block natürlich generell die Anforderungen aber dann eben auch: ‚Was heißt forschendes Lernen? Wie entwickelt

man eine Forschungsfrage? Woher kann man Forschungsfragen nehmen, wie kann man sich das vorstellen? Wie geht man da heran? Welche Instrumente gibt es? Was kann man so alles tun? “ (Int.005, Abs. 54)

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Einführung des Portfolios, mit dem die Studierenden ihre Praxisphase begleiten sollen.

„Das Begleitseminar beginnt, indem in das Portfolio eingeführt wird, indem nochmal theoretische Grundlagen zur Unterrichtsplanung besprochen werden und indem aus dem Kompetenzraster heraus schon erste Forschungsfragen entwickelt werden.“ (Int.007, Abs. 36)

Im Anschluss an dieses einführende Seminar gehen die Studierenden in die erste Hälfte des Praktikums. Im Vordergrund steht zunächst das Hospitieren und das damit verbundene Festlegen eigener Forschungs- und Beobachtungsaufgaben. Die entwickelten Fragen werden den Praktikumsbetreuenden rückgekoppelt – unter Umständen auch telefonisch. Nach Abschluss des Hauptpraktikums kommen die Studierenden in einem Auswertungsseminar zusammen. Dies dient insbesondere dem Austausch zwischen den Studierenden über die Ergebnisse zu ihren Forschungsfragen, da sie sich im Rahmen ihrer Praktika mit unterschiedlichen Teilaspekten von Schule und Unterricht beschäftigen (Int.005, Abs. 54).

Einige Praktikumsbetreuende verfolgen in diesem Auswertungsseminar einen ressourcensparenden Ansatz, indem sie die Auswertung der einen Studierendengruppe mit der Einführung der nächsten Studierendengruppe verbinden:

„Und es gibt Kollegen, die quasi dieses Auswertungsseminar aber schon wieder koppeln mit dem Einführungsseminar, das heißt, dass die Studierenden, die im Praktikum waren, zusammenkommen mit den Studierenden, die erst noch ins Praktikum gehen. Aber diese Studierenden erfahren eigentlich ‚Ach ja, das gibt es alles?‘, nehmen also auch schon das Expertenwissen der Studierenden, die kommen, quasi auch mit und gehen dann mit ersten Vorstellungen ‚Was könnte eine Forschungsaufgabe sein?‘, die ich natürlich auch oder wir alle auch präsentieren. Wir haben uns über die Forschungsaufgaben, wie umfangreich sollten sie sein und so, haben wir uns auch innerhalb der Fachdidaktiken abgestimmt, aber sie lernen ja quasi von ihren Mitkommilitonen und gehen dann wieder ins Praktikum. Also

letztendlich auch zwei Fliegen mit einer Klappe, weil man halt wenig Kapazitäten hat“ (Int.005, Abs. 54)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Konzepte zur Förderung der Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Universität Greifswald ausgereifter als an der Universität Rostock erscheinen. Eine Reflexion schulischer und unterrichtlicher Erfahrungen ist in beiden studierten Fächern der Studierenden gewährleistet und ein elementarer Bestandteil des Portfolios. Darüber hinaus haben die Praktikumsbetreuenden einen sehr konkreten Zugriff auf das Hauptpraktikum der Studierenden, auch wenn sie diese, wie auch in Rostock, nicht direkt in der Schule begleiten. Erfahrungen der Studierenden werden dialogisch und seminaristisch ausgewertet, sodass die Praktikant*innen nicht nur durch ihre eigenen, sondern auch durch die Erfahrungen ihrer Kommiliton*innen lernen können. Zum Teil haben sich Vorgehen entwickelt, die auch mit (zu) wenig Kapazitäten und Ressourcen umgehen können.

5.2 Kooperationen zwischen den Akteur*innen der Lehrer*innenbildung

Neben der Beantwortung der Frage, wie die Praxisphasen in Rostock und Greifswald universitär angeleitet werden und welche Konzepte zur Förderung von Reflexionskompetenzen und zur Verknüpfung von Theorie und Praxis vorliegen, ist auch die Frage nach laufenden Kooperationen zwischen den Praktikumsbetreuenden und weiteren Akteur*innen der Lehrer*innenbildung Grundlage der Untersuchung. Dazu zählen beispielsweise das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK), das IQ M-V, andere Fachdidaktiken oder die Bildungs- und Erziehungswissenschaften der eigenen Universität oder der anderen Hochschulen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Darüber hinaus wurde ebenfalls nach bestehenden Kooperationen mit Schulen und Schulämtern der Umgebung gefragt. Diese Fragestellung ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass es in Mecklenburg-Vorpommern an auf Kooperationsverträgen beruhenden und damit gefestigten Schulnetzwerken fehlt und die Stellung und Sichtbarkeit der Lehrer*innenbildung an den Hochschulen als nicht zufriedenstellend wahrgenommen wird (Int.002, Abs. 38; Int.005, Abs. 26; Int.005, Abs. 80; Int.006, Abs. 99; Int.006, Abs. 107). Aus diesem Grund wurden die bereits bestehenden Kooperationen der Praktikumsbetreuenden erfragt. Weiterhin wurde nach Problemen in diesen Kooperationen gesucht, ebenso wie besonders gut funktionierende Netzwerke im Fokus der Gespräche standen.

Universität Rostock

Die Befragungen der Praktikumsbetreuenden der Universität Rostock ergaben drei zentrale Schwerpunkte der Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung, die in unterschiedlicher Qualität und Zufriedenheit vorhanden sind:

- Kooperation mit einem Kreis von schulischen Mentor*innen (Lehrkräften) zur Umsetzung der SPÜ
- Zusammenarbeit mit dem IQ M-V zur Durchführung von Fort- und Weiterbildungen
- Kooperationen in verschiedenen Arbeitskreisen und zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen der Lehrer*innenbildung (ZLB)

Zur Umsetzung der SPÜ arbeiten die meisten Befragten mit einem Kreis von Lehrkräften an den Schulen der Stadt Rostock zusammen. Die Befragten gaben mehrheitlich an dabei auf einen festen Stamm an Kolleg*innen zurückzugreifen, der sich zumeist aus persönlichen Kontakten gebildet hat und durch regelmäßige Kommunikation zwischen den Praktikumsbetreuenden und den Schulen aufrecht erhalten wird.

„Wir kooperieren, was die Schulpraktischen Übungen betrifft. Und da haben wir eben einen Stamm von Kolleginnen an den Schulen, die bereit sind, diese Schulpraktischen Übungen zu betreuen, die wir uns aus persönlichen Kontakten oder quasi Mund-zu-Mund-Propaganda zusammengesucht haben.“ (Int.001, Abs. 41)

Obgleich diese Kooperation mit den Lehrkräften dort, wo sie angestrebt ist, aus Sicht der Befragten funktioniert, empfinden diese ein Defizit: Kooperationen mit Schulen und Lehrkräften stellen keine gesicherten Netzwerke dar und können ausschließlich über persönliche Kontakte und dem sogenannten „Klinkenputzen“ hergestellt und aufrechterhalten werden. Kooperationsverträge zwischen der Universität und den Praktikumsschulen bestehen nicht. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn die Praktikumsbetreuenden an der Universität neu eingearbeitet werden oder Aufgaben von ehemaligen Kolleg*innen übernehmen. Eine Fortführung bestehender Kooperationen ist in diesem Falle nicht gesichert.

Ein weiteres Kooperationsfeld ist die Verknüpfung der Ersten und der Zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Verantwortlich wären und sind hier die Fachreferent*innen des IQ M-V und die Praktikumsbetreuenden der Universitäten. Diese Kooperationen beziehen sich darüber hinaus auch auf die Dritte Phase der Lehrer*innenbildung und werden dafür in unterschiedlicher Ausprägung genutzt. Hierbei scheint es insbesondere individuelle Gründe für eine gelingende

oder eine nichtgelingende Kooperation zwischen den Akteur*innen zu geben. Exemplarisch sei auf zwei Antworten zur Frage nach der Zusammenarbeit mit dem IQ M-V verwiesen:

„Also zum IQ M-V sind es relativ kurze Wege. Wenn wir eine Fortbildung machen wollen, weiß ich, wo ich anrufen muss. [...] Wir machen jetzt zusammen eine Rahmenplanarbeit, da bin ich als Didaktiker mit drin, da ist ein Kollege aus der Zweiten Phase mit drin, das sind ja immer wenige Leute, auf die das hier hinausläuft. Also, was so die Lehreraus- und Weiterbildung angeht, ist das schon sehr gut koordiniert.“ (Int.002, Abs. 54)

„Die Kooperation mit dem Fachreferenten im IQ M-V bezieht sich nicht auf die Praxisphasen. Die Kooperation betrifft Aus- und Fortbildungen. Aber auch hier gibt es Versuche auch enger zu kooperieren“ (Int.001, Abs. 41)

„Ich sehe da nicht so furchtbar viele Möglichkeiten der Kooperation, weil mein Eindruck ist, dass da auch etwas unterschiedliche fachdidaktische Konzepte dahinterstehen.“ (Int.001, Abs. 47)

Darüber hinaus gaben alle Befragten Arbeitskreise und zentrale wissenschaftliche Einrichtungen an, mit denen sie im Rahmen der theoretischen und praktischen Ausbildung der Studierenden an der Universität Rostock zusammenarbeiten. Im Laufe der letzten zwei Jahre wurden dabei durch das ZLB Arbeitskreise initiiert, die sich mit fachdidaktischen, inklusionsorientierten und allgemeinen fachübergreifenden Fragen der Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock auseinandersetzen. Darüber hinaus werden themenzentrierte Arbeitskreise eingesetzt, die sich mit akuten Fragen des Lehramtsstudiums in Mecklenburg-Vorpommern auseinandersetzen. Weiterhin sind wissenschaftliche Einrichtungen wie das ZLB, aber auch die Stabstelle für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (HQE) sowie das Zentrale und das Lehrerprüfungsamt (ZPA und LPA) unterstützende Strukturen in der Bewältigung alltäglicher Aufgaben der Praktikumsbetreuenden:

„Also ich bin im kontinuierlichen Kontakt mit dem ZQS [Anm: gemeint ist das HQE] und ZLB und ZPA, weil ich ständig mit diesen Modulen so befasst bin, permanent. Mehr als mir lieb ist. Permanent. Weil ich in der Reformkommission Lehre sitze. (...) Bei Prüfungsfragen bin ich mit der Leiterin in Kontakt oder mit den Kolleginnen vom Lehrerprüfungsamt, das sind alles angenehme, kooperative, konstruktive Beziehungen, wo man auf schnellstem kurzen Weg alles klären kann. Finde ich sehr angenehm und

auch mit dem Zentrum für Lehrerbildung. Also ich finde das ist eine sehr gute Zusammenarbeit. Konstruktiv, zielführend, entspannt, freundlich. Also da bin ich zufrieden, das finde ich gut.“ (Int.003, Abs. 74)

Ein Beispiel für das als erfolgreich empfundene Ergebnis eines Arbeitskreises, der sich mit fachübergreifenden Fragen der Lehrer*innenbildung beschäftigt hat, gibt eine weitere befragte Person der Universität Rostock an:

„Ein Instrument war ja der Arbeitskreis des ZLB zur Festlegung von Struktur des Langentwurfs. Das war auch so eine Möglichkeit, Erste und Zweite Phase zusammenzuführen. [...]“ (Int.001, Abs. 41)

Insgesamt zufrieden mit der inneruniversitären Kooperation ist eine befragte Person, die die Situation wie folgt zusammenfasst:

„Also, ich bin da schon mit der Zusammenarbeit mit den Kollegen eigentlich ganz zufrieden.“ (Int.002, Abs. 50)

„Nein, ich meine auch an der Hochschule. Also ich sag mal so, über diverse Gremienarbeit und über diverse Arbeitsgruppen. Beim ZLB habe ich jetzt also bei zwei mitgemacht. Die Stundenentwurfsgeschichte und dann hatten wir eine kleine Runde zu Aspekten: ‚Wie gehen wir denn mit Lehramtsstudium, die Legasthenie haben?‘, war auch eine ganz spannende Frage! Und naja, wenn man über fachliche Dinge mit Kollegen diskutiert, dann kommt man irgendwann zum Punkt – und so sollte es ja zwischen ein paar Kollegen stattfinden – dann ist die persönliche Ebene dann auch nicht mehr relevant. Und dann hat das immer eine sehr angenehme, sehr konstruktive Zusammenarbeit. Und spannend, ja.“ (Int.002, Abs. 52)

Die Kooperation mit der Universität Greifswald hat bisher indes keine hervorzuhebende Bedeutung für die befragten Personen. Dies kann unter anderem aber auch mit fehlenden Parallelen – wenn ein Fach zwar an der Universität Rostock, nicht aber an der Universität Greifswald studiert werden kann und umgekehrt – begründet werden:

„Ich sehe da die Kooperation mit Greifswald für mich jetzt nicht so zentral.“ (Int.001, Abs. 45)

„Schwierig ist, sagen wir mal, dadurch, dass die räumliche Distanz zu Greifswald und dadurch dass ich da keinen unmittelbaren Fachkollegen habe in meinem Fach, ist das naturgemäß jetzt nicht in dem Sinne möglich. [...] So also ich habe mit Greifswald keine Probleme aber leider auch nicht so einen direkten Ansprechpartner der haargenau das gleiche macht wie ich.“ (Int.002, Abs. 54)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Praktikumsverantwortlichen an der Universität Rostock intensive(re) Kooperationen mit allen beteiligten Akteur*innen und Institutionen der Lehrer*innenbildung anstreben. Positiv hervorgehoben werden inneruniversitäre Kooperationen, beispielsweise in fächerübergreifenden Arbeitskreisen oder mit zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen wie den Prüfungsämtern oder dem HQE, die den Praktikumsbetreuenden insbesondere im Alltagsgeschäft unterstützend zur Seite stehen. Die Zusammenarbeit mit dem IQ M-V wird ambivalent beschrieben und scheint dabei auch von individuellen Faktoren abhängig zu sein. Kooperiert wird vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung für berufstätige Lehrkräfte. Die Inhalte der Ersten und Zweiten Phase der Lehramtsausbildung werden für die Befragten bisher nicht zufriedenstellend verknüpft. Besonders die Zusammenarbeit mit den Praktikumschulen wird als unbefriedigend beschrieben, wobei insbesondere das Fehlen von verlässlichen Kooperationsverträgen und damit das Fehlen von nachhaltigen Strukturen zur Praktikumsbetreuung kritisch betrachtet wird.

Universität Greifswald

Die Ergebnisse der Befragung zu laufenden Kooperationen in und mit der Universität Greifswald zeichnen einen höheren Grad an Vernetzung, als dies in Rostock der Fall zu sein scheint. An der Universität Greifswald haben sich mehr oder weniger feste Strukturen gebildet, die einen Austausch zwischen den einzelnen Fachdidaktiken sowie den Bildungs- und Erziehungswissenschaften ermöglichen. Dies wird zumeist über Arbeitskreise und -gruppen erreicht. Darüber hinaus hat sich ein sogenannter „Think Tank“ (Int.005, Abs. 36) gebildet, in dem sich einzelne Fachdidaktiker*innen zur konzeptionellen Arbeit treffen. Wie auch an der Universität Rostock, kooperieren die Praktikumsbetreuenden mit den Schulen der Umgebung, um SPÜ umzusetzen aber auch um Projekttag und Fortbildungen an den Schulen zu unterstützen. Mit dem IQ M-V wird zur Durchführung von Fort- und Weiterbildungen im Rahmen der Dritten Phase der Lehrer*innenbildung zusammengearbeitet:

- Kooperation der Fachdidaktiken und der Bildungs- und Erziehungswissenschaften unter Leitung des Prorektors für Studium und Lehre (Zentrale Koordinierungsgruppe Lehrerbildung)
- Konzeptionelle Zusammenarbeit einzelner Fachdidaktiken im Rahmen eines „Think Tank“
- Arbeitskreis und Arbeitsgruppen zur Vernetzung der Fachdidaktiken
- Kooperationen zwischen Fachdidaktiken, Bildungs- und Erziehungswissenschaften und den Schulen der Umgebung im Rahmen des Projekts „Wir machen Schule“
- Kooperationen mit Schulen zur Umsetzung der SPÜ
- Zusammenarbeit mit dem IQ M-V zur Durchführung von Fort- und Weiterbildungen

Eine Befragte beschreibt die Zusammensetzung und Zielrichtung der „Zentralen Koordinierungsgruppe Lehrerbildung“ wie folgt:

„Ja, also es gibt ja die Zentrale Koordinierungsgruppe Lehrerbildung, das ist quasi ein Arbeitskreis, ein größerer Arbeitskreis unter der Leitung unseres Prorektors. In dieser Arbeitsgruppe sitzen wir beisammen und besprechen tatsächlich die Problemfelder, die Handlungsfelder mit Bezug auf die Lehrerbildung. Und dort sitzen halt unterschiedliche Kollegen, die Erziehungswissenschaftler, die Fachdidaktiker – also immer natürlich Repräsentanten.“ (Int.005, Abs. 36)

Eine dezidiert fachdidaktische Ausrichtung hat der personell kleine Think Tank, der sich aus 3 Praktikumsbetreuenden der Universität Greifswald zusammensetzt. Zwei dieser Personen wurden durch Zufall für dieses Arbeitspapier befragt und beschreiben die Arbeit im Think Tank als zielorientiert und konstruktiv. Im Mittelpunkt stehen dabei konzeptionelle Arbeiten (Int.005, Abs. 36, Int. 007, Abs. 52). Im größeren Rahmen treffen sich auch alle Fachdidaktiker*innen der Universität Greifswald in regelmäßigen Abständen, um fachübergreifende fachdidaktische Fragen zu besprechen. Inhaltlich scheinen diese unter anderem auch auf den beschriebenen Think Tank zurück zu gehen. Insbesondere dieser Arbeitskreis wird von den Befragten sehr positiv wahrgenommen:

„Innerhalb der Universität finde ich es tatsächlich sehr angenehm, dass man mit den Fachdidaktiken in Austausch treten kann und dann eben auch mitbekommt, wie die das machen. Und man kriegt natürlich auch mit, dass es durchaus Sinn macht, von Fachdidaktiken zu sprechen, weil eben jede Fachdidaktik doch die Eigenheiten hat und die braucht es natürlich auch, allein aus der Erkenntnislogik des Gegenstandes oder eben aus der Spezifik

des Faches heraus. Das schätze ich also sehr und wünsche, dass das auch so bleibt.“ (Int.007, Abs. 52)

Inhaltliche Fragen spielen eine besondere Rolle in diesem Arbeitskreis. Ebenso findet ein Austausch über die praktische Umsetzung der Begleitung der Praxisphasen zwischen den einzelnen Fächern der Universität Greifswald statt:

„Das ist jetzt so, dass eben in regelmäßigen Abständen innerhalb des Universitätsraumes Fachdidaktikertreffen stattfinden, wo wir uns nochmal austauschen. Also, wie ist die Struktur der fachdidaktischen Auswertung, der Planung der Praxisphasen in dieser oder jener Didaktik. Und das ist natürlich jetzt, so wie ich das wahrnehme, sehr produktiv. [...] Also selbst, wenn unterschiedliche Formen stattfinden, schult das natürlich auch innerhalb der Universität eine Sensibilisierung dafür, wie vielfältig die Erwartungshaltungen unterschiedlicher Fachbereiche sind. Was die unterschiedlichen Perspektiven sind, mit den sich Studentinnen und Studenten auseinandersetzen müssen innerhalb ihrer Ausbildung an der Universität. [...]“ (Int.009, Abs. 40)

Die Teilnahme an diesem Arbeitskreis ist freiwillig, wird aber, wie es eine befragte Person formuliert, „schon erwartet“. „In der Regel sind dort alle Fachdidaktiker, die ihre Arbeit ernsthaft machen“ (Int.009, Abs. 42). Aus dem Arbeitskreis heraus bilden sich auch kleinere Arbeitsgruppen, die thematisch zentrierter arbeiten:

„[...] und dann gibt es aber auch noch Arbeitsgruppen. Es gibt also wirklich eine Arbeitsgruppe zum Beispiel ‚Portfolio‘, da sind dann eben [...] Didaktiker vertreten, die dann bestimmte Sachen weiterentwickeln.“ (Int.006, Abs. 105)

Zur Umsetzung der Praxisphasen wird in Greifswald, wie auch in Rostock, mit den Schulen der Stadt und des Umlandes zusammengearbeitet und kooperiert. Diese werden zum Teil als sehr positiv empfunden und werden als gefestigt wahrgenommen (Int.007, Abs. 18). Auch eine weitere befragte Person gab an, dass es sich „herauskristallisiert [hat], dass es in Greifswald bestimmte Schulen gibt, [...] wo eine produktive kooperative Arbeit geleistet wird. Dass eine gute Zusammenarbeit stattfindet.“ (Int.009, Abs. 40). Aus Sicht dieser Person hat sich diese Zusammenarbeit „in einem sehr positiven Verhältnis entwickelt“ und sie wisse genau „wo eine gute fachdidaktische Betreuung auch von Seiten der Lehrer“ gewährleistet wird (Int.009, Abs. 40).

Eine andere Praktikumsbetreuerin verweist allerdings, ebenso wie die Befragten in Rostock, darauf, dass diese Zusammenarbeiten und Kooperationen nicht auf festen Kooperationsvereinbarungen der Universität Greifswald mit den Praxisschulen, sondern auf persönlichen Kontakten und viel Überzeugungsarbeit seitens der Praktikumsbetreuenden an den Universitäten beruhen (Int.005, Abs. 78). Darüber hinaus betont ein Praktikumsbetreuer, dass diese Kooperationen nicht einseitig verliefen. Die Universität und die Studierenden unterstützen die Praxisschulen in Stadt und Umland zum Teil bei Projekttagen und anderen Schul- und Unterrichtsfragen:

„Und wenn es gut läuft, dann ist das so wie an der [X]-Schule, dass man dann tatsächlich auch schon angefragt wird, bestimmte Projekttag mit zu übernehmen oder dann mal mit unterstützt, Kompetenzraster für Lernbüros zu konzipieren, die da entstehen sollen. Also, dass dann tatsächlich auch Fachdidaktik, mit der Expertise, die man liefern kann und soll, auch ernstgenommen wird. Und das ist, finde ich, ein schöner Nebeneffekt, auch dann mit der Schule zu kooperieren.“ (Int.007, Abs. 24)

Das Projekt „Wir machen Schule“ wurde bereits unter dem Punkt 6.1.1 vorgestellt. Auch für die Kooperationen der Universität Greifswald (sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universität) spielt dieses Projekt eine Sonderrolle. Eine befragte Person schildert dieses Projekt auch in Bezug auf die Frage nach Kooperationen:

„die Schule öffnet ja nicht dafür, dass wir den normalen Unterricht machen, sondern dass wir quasi etwas neues Innovatives ausprobieren. Und das was wir halt ausprobieren, die Erfahrung quasi, wieder an die Lehrer weitergeben. Was ich ein überaus spannendes Unterfangen finde. Das heißt, wir machen nicht nur den normalen Unterricht, sondern wir versuchen innovativ zu sein, neue Dinge auszuprobieren und reflektieren darüber mit den Kollegen vor Ort und hoffen darauf, dass dann auch ein Teil davon in den normalen regulären Unterricht auch integriert werden kann.“ (Int.005, Abs. 40)

Hierbei wird die Kooperation zwischen Universität und Schule durchaus auch als Mittel der Schulentwicklung verstanden. Darüber hinaus läuft auch hier die Kooperation zweiseitig:

„die Lehrer gehen an diesen Tagen raus aus der Schule, auch der Schulleiter, und haben aber eine Fortbildung. Und diese Fortbildung machen sie an der Uni.“ (Int.005, Abs. 44)

Wie in Rostock wird auch in Greifswald – allerdings nur von einer befragten Person – das IQ M-V als Kooperationspartner für die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen angegeben. Diese Zusammenarbeit sei „auf einem guten Wege“ und man sei „relativ vernetzt“ (Int.007, Abs. 52)

Die Lehramtsausbildung an der Universität Greifswald ist durch eine umfassendere Kooperation ausgezeichnet, als es in Rostock der Fall ist. Dies spiegelt sich im Besonderen in den Kooperationsstrukturen, die sich in erster Linie in verschiedenen Arbeitskreisen (z.B. die Zentrale Koordinierungsgruppe Lehrerbildung, kleiner Think Tank, großer Arbeitskreis und spezielle Arbeitsgruppen) darstellen, wider. Hier werden zentrale Fragen der Lehrer*innenbildung besprochen sowie Problem- und Handlungsfelder der Ausbildung thematisiert. Die Zusammenarbeit mit den Mentor*innen und den Praktikumsschulen wird zwar als positiv und gefestigt wahrgenommen, ebenso wie in Rostock wird aber das Fehlen von Kooperationsverträgen, d.h. letztlich von nachhaltigen Strukturen kritisiert. Eine besondere Stellung nimmt das Projekt „Wir machen Schule“ ein. Im Rahmen dieser Projektarbeit vernetzen sich zunehmend alle Bereiche der Lehrer*innenbildung an der Universität Greifswald (Pädagogik, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, etc.). Zugleich sorgt dieses Projekt für einen verstärkten Austausch zwischen dem Berufsfeld Schule und der Wissenschaft. Vorstellungen und Konzepte zur Verbesserung der Praxisphasen

Im Rahmen der Interviews wurden die Praktikumsbetreuenden auch nach ihren Vorstellungen und Wünschen sowie nach vorhandenen Konzepten zur Verbesserung der Praxisphasen (im Sinne der Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden und der gelingenden Theorie-Praxis-Verknüpfung) befragt. Hierbei stand vor allem das spezifische Wissen der Interviewten im Mittelpunkt des Interesses. Die Vorstellungen und Konzepte der Praktikumsbetreuenden in Rostock und Greifswald weisen dabei Ähnlichkeiten auf.

Universität Rostock

Die Ergebnisse der Befragungen an der Universität Rostock lassen drei Schwerpunkte erkennen. Zum Einen stehen die Praxisphasen im Fokus. Hierbei wünschen sich die Befragten unter anderem frühere Praxisphasen und eine bessere Vorbereitung, insbesondere in Hinblick auf das Hauptpraktikum. Ein zweites Arbeitsfeld ist die bessere Verknüpfung der Ausbildungsteile

zwischen der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtsstudierenden. Darüber hinaus sehen die Befragten Handlungsbedarf in der Verknüpfung der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Konzepte liegen für die Ausgestaltung der fachdidaktischen Ausbildung vor. Hierbei geht es in erster Linie um neue Methoden der Vermittlung – beispielsweise Unterrichtssimulationen oder „quasi-realer Unterricht“ – und um die Qualifizierung und die Vernetzung von und mit schulischen Mentor*innen.

Eine Befragte gab an, dass sie sich zur Vorbereitung der Praxisphasen ein dezidiert vorbereitendes und fachdidaktisch ausgerichtetes Seminar oder einen Workshop wünscht, das durch mehrere Fachdidaktiken und die Allgemeinen Pädagogik vorbereitet und durchgeführt wird. Vorstellbar wäre, dieses Format auch als Begleitung des Hauptpraktikums zu nutzen. Die Auswertung und Nachbereitung der Praxisphasen solle aber weiterhin in „Fachhänden“ liegen (Int.001, Abs. 31). Für diese Person ist von Interesse, was die Studierenden im Vorfeld der Praxisphasen (im Fokus stand hierbei das Hauptpraktikum) bereits wissen und können. Aus ihrer Sicht könnte eine bessere Vernetzung zwischen den Ausbildungssäulen nicht nur die Durchführung der Praxisphase, sondern auch die Auswertung und Reflexion der schulischen und unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden positiv beeinflussen.

„Mich würde auch sehr interessieren, wie die Studierenden im Sinne der Bildungswissenschaften, der Schulpädagogik auf die Praktika vorbereitet werden. Dass da ein engerer Austausch stattfindet. Und ich glaube, dass eine gemeinsame fächerübergreifende Verständigung auf Möglichkeiten der Unterstützung für die Studierenden für das Hauptpraktikum absolut sinnvoll wäre. ‚Was wissen die Studierenden, was können sie vorher? Was brauchen sie in der Phase und wie können wir danach die Reflexion gut gestalten?‘ Ich glaube, dass die Kooperationspartner da – also Schulpädagogik und Fachdidaktiken – Chancen hätten enger zusammenzuarbeiten.“ (Int.001, Abs. 43)

Diese Vorstellung der vertieften Kooperation wird von mindestens einer weiteren befragten Person unterstützt (Int.004, Abs. 66 & Abs. 70). Diese Person wünscht sich außerdem eine zeitliche Umstrukturierung der Praxisphasen, wobei für sie der frühere Einstieg in die Praxis ebenso im Mittelpunkt steht wie eine Parallelstruktur von theoretischer und praktischer Ausbildung.

„Das ist ja immer wieder auch so ein Dilemma und Grundstreitpunkt. Ist es jetzt besser, die Studenten so früh wie möglich in die Schule zu schicken? Das Gegenargument von den anderen ist dann immer: ‚Ja, aber sie brauchen ja erstmal theoretische Grundlagen.‘ Ich glaube, am Sinnvollsten ist wirklich beides parallel. Ich glaube auf jeden Fall so früh wie möglich, weil viele sich aus irgendwelchen Gründen für das Lehramtsstudium entschieden haben, aber nicht aus dem Grund, wirklich Lehrer werden zu wollen. Und ich glaube es ist wichtig, dass sie so früh wie möglich merken, ob sie dafür geeignet sind oder nicht.“ (Int.004, Abs. 56)

Darüber hinaus haben Praxisphasen für diese Person auch die Funktion, die Studierenden für die theoretische Ausbildung zu motivieren:

„Und genau das ist es, dass ich denke so früh wie möglich Theorie und Praxis, beides miteinander verknüpfen, unbedingt. Und das hat eben auch einen motivierenden Aspekt, finde ich. Und sie verstehen die Theorie viel besser. Also, das war bei mir auch so. Wir haben uns gelangweilt in den Didaktikvorlesungen, es war sowas von langweilig. Und eigentlich glaube ich, erst im Referendariat ist so auch dieser Knoten geplatzt, da hat man erst verstanden, was die einem eigentlich gesagt haben.“ (Int.004, Abs. 56)

In eine ähnliche Richtung geht das Konzept des „Sandwichprinzips“, das durch eine andere befragte Person vorgeschlagen wird:

„Frühe Praxisphasen auch, ja. Also ideal wäre natürlich ein Sandwichprinzip. Man hört erst die Theorie, macht dann ein paar Übungen, sammelt Erfahrungen und hört die gleiche Theorie nochmal und sagt: ‚Ach so war das damals gemeint!‘. Wunschvorstellung, brauchen wir nicht weiter... Man ist ja froh, wenn Lehrer heutzutage überhaupt eine Ausbildung kriegen und nicht nur ‚Hand auflegen und ab in die Schule‘. (Int.002, Abs. 30)

Eine weitere Vorstellung, die aus Sicht zweier befragten Personen der Universität Rostock zu einer Verbesserung der Theorie-Praxis-Verknüpfung führen könnte, ist die bessere Vernetzung mit der Zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und damit verbunden die bessere Abstimmung zwischen universitärer Ausbildung und den entsprechenden Fachreferent*innen am IQ M-V. Denkbar ist dabei ein gemeinsames Curriculum für die Zweite Phase. So wüssten die Verant-

wortlichen der fachdidaktischen Ausbildung an der Universität besser, worauf sie ihre Studierenden für den Übergang in die praktische Ausbildung vorbereiten müssen (und welche Inhalte sie eventuell auch der Zweiten Phase überlassen könnten, um eigene Ressourcen zu entlasten). Auf der anderen Seite könnten die Verantwortlichen der Zweiten Phase gesichert auf Wissen und Fähigkeiten der Referendar*innen zurückgreifen, die aus der universitären Ausbildung kommen (Int.001, Abs. 47). Diese Forderung wird durch mindestens eine weitere Befragte unterstützt, die in der fehlenden gemeinsamen Stoßrichtung der Ersten und Zweiten Phase auch einen Grund für den sogenannten Praxisschock der Studierenden erkennen kann:

„Also, ich finde wichtig, mit den Ausbildern der Zweiten Ausbildungsphase, die nachher quasi die Referendare übernehmen, weil ich finde es auch so traurig, das sage ich meinen Studenten auch: Wir versuchen ihnen jetzt bestimmte Vorgaben mitzugeben und vermitteln ihnen bestimmte Dinge – wenn es allein so eine Sache ist, wie so ein Unterrichtsentwurf auszusehen hat – und dann machen sie nachher ihr Referendariat in irgendeinem anderen Bundesland und dann sind die Vorgaben wieder ganz anders. Also das finde ich, das fand ich auch wirklich und das ist unnötig, sich da wieder umzugewöhnen.“ (Int.004, Abs. 66)

Übereinstimmung findet sich in der bereits angesprochenen Problematisierung schulischer Mentor*innen. Gleich mehrere Befragte haben hierzu klare Vorstellungen und Wünsche. Aus Sicht dieser Befragten müssten schulische Mentor*innen dazu ausgebildet werden, Studierende bei den Praxisphasen in der Schule anzuleiten. Dazu zählt insbesondere, unterrichtliches Handeln auch durch Theorie und nicht nur durch „Erfahrungswerte“ begründen zu können. Darüber hinaus wird zum Teil aber auch mehr Offenheit gegenüber neueren Unterrichtskonzepten gewünscht, mit denen die Studierenden sich während ihrer Praxisphasen in der Schule ausprobieren möchten (Int.002, Abs. 32).

Ein weiterer Punkt, der durch drei Befragte angebracht wurde, ist eine Veränderung der fachdidaktischen Ausbildung. Ziel dieser Befragten ist es, auch die theoretischen Lehrveranstaltungen an der Universität stärker durch praktische Bezüge anzuleiten. Dazu stellen sie Konzepte des „quasi-experimentellen Unterrichts“ (Int.001, Abs. 39), der „Unterrichtssimulation“ oder des „Rollenspiels“ (Int.004, Abs. 58) vor.

„Also, ich würde mir zum Beispiel eine Lehrveranstaltung wünschen, wo ich mit meinen Studenten solche Unterrichtssituationen übe – zum Beispiel

im Rollenspiel. Und dann muss ich aber auch als Dozent klare Vorgaben geben. Also eine spezielle Unterrichtssituation [...] das und das Thema. Und dann zum Beispiel eine Problemsituation kreieren [...]. Und dass die Studenten dann [...] eine gewisse Zeit haben, was zu planen und dann das vorzuspielen [...] also wirklich sowas wie so ein Rollenspiel. (Int.004, Abs. 58)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Befragten der Universität Rostock mit ähnlichen Konzepten aufwarten und vergleichbare Probleme der Lehramtsausbildung benennen. Die Problemlösestrategien unterscheiden sich lediglich in Schwerpunktsetzungen, die Zielrichtung scheint aber dieselbe zu sein. Dies spricht dafür, dass es konkret zu benennende Schwachpunkte im Lehramtsstudium gibt, für deren Überwindung den Befragten konkrete Konzepte vorliegen.

Universität Greifswald

Obgleich die Fachdidaktiken und auch die anderen Ausbildungssäulen des Lehramtsstudiums an der Universität Greifswald besser miteinander vernetzt sind und kooperieren als an der Universität Rostock, haben die Vernetzung der Ausbildungsanteile und die Verknüpfung von Erster und Zweiter Phase zentrale Bedeutung für die Praktikumsverantwortlichen. Weitere zentrale Vorstellungen und Konzepte beziehen sich auf die Einbettung der Hauptpraktika in die Vorlesungszeit, die Schaffung von verbindlichen Schulnetzwerken, eine Mentor*innenqualifizierung und die Portfolioarbeit im Rahmen der SPÜ. Darüber hinaus wünschen sich einige Befragte festere Strukturen der Lehrer*innenbildung, vermehrten Einfluss auf Schulentwicklung und die Einführung einer zweiten SPÜ oder eines Praxissemesters.

Während die bessere Vernetzung der Ausbildungssäulen als „eine uniinterne“ Aufgabe und Baustelle betrachtet wird (Int.005, Abs. 78), ist der Wunsch nach einer besseren Verknüpfung zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrer*innenbildung eine landesweite Herausforderung. Insbesondere das Wissen um das Tun „der Anderen“ ist hierbei der zentrale Wunsch der Praktikumsverantwortlichen. Eine Abstimmung der Lehrinhalte zwischen universitärer Ausbildung und den Ausbilder*innen der Referendar*innen würde aus Sicht der Befragten dazu führen, dass sich der sogenannte Praxischock minimieren ließe. Darüber hinaus könnte durch die gemeinsame Verwendung von Kompetenzrastern und Standards eine bessere Verknüpfung theoretischer und praktischer Inhalte gewährleistet werden (Int.005, Abs. 78). In Hinblick auf diese anzustrebende Verknüpfung beider Ausbildungsphasen beschreibt eine befragte Person eine

aus ihrer Sicht erfolgreiche Zusammenarbeit, die über zentrale Strukturen der Lehrer*innenbildung initiiert wurde.

„Es war ja mal vom ZLB organisiert worden, dass die Erste und die Zweite Phase zusammenkamen und es ist ein Leitfaden entstanden für die Stundenlangentwürfe, das fand ich unglaublich toll. Nicht so toll fand ich, dass die Greifswalder nur mit einem Fachdidaktiker vertreten waren und die anderen nicht durften oder nicht sollten – hätten ja trotzdem gekonnt... Aber das würde ich mir weiterhin wünschen, dass es also eine Institution gibt, die [...] diese beiden Phasen zusammenführt.“ (Int.007, Abs. 52)

Die Einführung einer zweiten SPÜ können sich zwei der Befragten vorstellen (Int.006, Abs. 48; Int.007, Abs.42). Die Befragten versprechen sich davon eine Abmilderung des Praxischocks der Studierenden. Weiterhin betonen sie die Notwendigkeit der Umstrukturierung des Studiums. Die aktuelle Verteilung der ECTS-Punkte im modularisierten Staatsexamen verhindere eine Hinwendung zu einer praktischen Ausbildung, die bereits im universitären Studium verstärkt werden sollte (Int.007, Abs. 42)

Weitere Überlegungen werden zur Organisation und Festigung von Schulnetzwerken angestellt. Hierbei wünscht sich eine befragte Person insbesondere eine „verbindliche Zusammenarbeit mit den Schulen“ (Int.005, Abs. 78). Es geht ihr dabei in erster Linie um das Bereitstellen von Praktikumsplätzen und eine stärkere Unterstützung (und Wertschätzung) durch das MBWK.

„Das Land bildet zwar Lehramtsstudierende aus, aber sorgt eben nicht für Praxisplätze, das muss man sehr deutlich sagen. Und da würde ich mir auf jeden Fall Unterstützung auch aus dem Ministerium wünschen. Das führt ja auch dazu, dass die Kollegen das alles ganz freiwillig machen und ganz nett, weil wir uns kennen und so weiter. Aber das muss ja eigentlich auf eine institutionelle Ebene gehoben werden. Also, Kooperationen mit den Schulen“ (Int.005, Abs. 78)

Eine weitere befragte Person sieht in einer verbindlicheren Kooperation zwischen Universitäten und Schulen einen weiteren Vorteil für die Schulen: Durch eine engere Zusammenarbeit wünscht sie sich gleichermaßen einen verstärkten Einfluss auf die Schulentwicklung nehmen zu können. Vergangene Erfahrungen durch eine Mitarbeit am Rahmenplan für die Sekundarstufe II hat sie sehr positiv wahrgenommen. Diese Art der Zusammenarbeit hat für diese Person

auch etwas mit gegenseitiger Wertschätzung zu tun (Int.006, Abs. 107). Ebenso wie in Rostock wünschen sich die Befragten außerdem eine stärkere Wertschätzung und eine bessere Ausbildung schulischer Mentor*innen (Int.005, Abs. 78).

Zur Umstrukturierung der Praxisphasen existieren in Greifswald verschiedene, zum Teil sehr konkrete Vorstellungen und Konzepte. Neben der Einführung einer zweiten SPÜ wünschen sich die Befragten die Einführung eines Praxissemesters (diesbezügliche Bemühungen sind bisher aber gescheitert). Diese Idee basiert auf der Erkenntnis, dass die Ableistung des 9-wöchigen Hauptpraktikums im Rahmen der Studienpläne nur schwer an einem Stück gewährleistet werden kann, da sich Vorlesungszeiten und Schulferien so überlagern, dass die Studierenden entweder zu Beginn des Semesters an der Universität fehlen würden (und damit durch die Anwesenheitspflicht in den Erstveranstaltungen keine Seminarplätze erhalten würden) oder die Prüfungsphase am Ende des Semesters verpassen könnten (und ihre besuchten Module damit nicht erfolgreich abschließen könnten). Um diesen Missstand aufzulösen, entstand die Idee eines Praxissemesters, in dem die Studierenden mit der Vor- und Nachbereitung und der Durchführung ihres Hauptpraktikums beschäftigt wären (Int.006, Abs. 71, 73, 75).

Die Einführung eines vierten fachdidaktischen (Reflexions-)moduls bringt eine andere befragte Person ins Gespräch. Die Person sieht den Nutzen eines weiteren Reflexionsmoduls darin, dass die Studierenden nach Absolvierung aller Praxisphasen in einer weiteren fachdidaktischen Veranstaltung angeleitet reflektieren oder sich mit ausgewählten Aspekten der Theorie auseinandersetzen können. Entsprechende Bemühungen seien an der Universität Greifswald aber vorerst gescheitert (Int.007, Abs.28).

„Dass man nochmal spezielle Aspekte der Theorie aufgreift oder eben nochmal die komplette Theorie durchspielt mit der Frage: ‚Wo ist denn die praktische Anbindung? Oder wie könnt ihr aus der praktischen Erfahrung, die ihr jetzt habt, auf die Theorie blicken? Was für Erkenntnisse bringt euch das?‘“ (Int.007, Abs. 28)

Sowohl die Einführung eines Praxissemesters, als auch die Einführung eines vierten fachdidaktischen Moduls scheiterten aus Sicht der Befragten an der vorgegebenen Punkteverteilung und der modularisierten Struktur des Lehramtsstudiums. Den fachdidaktischen Modulen stehen insgesamt 15 ECTS-Punkte zur Verfügung, die restlichen Punkte liegen in der Verantwortung der Fachwissenschaften. Die momentane Organisation der fachdidaktischen Ausbildung hat diese

vorgegebenen Punkte bereits ausgereizt, sodass für neue Veranstaltungen oder Formate entweder andere fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Inhalte gekürzt werden müssten. Dazu seien aber die betreffenden Fachwissenschaften der Hochschule nicht bereit (Int.007, Abs. 30).

Die Konzepte und Vorstellungen zur Verbesserung der Praxisphasen unterscheiden sich in Greifswald nur marginal von den Wünschen und Absichten an der Universität Rostock. Im Mittelpunkt stehen die bessere Verknüpfung der Ausbildungssäulen und der Ersten und Zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Ebenso wie in Rostock sehen die Befragten Bedarfe in der Mentor*innenqualifizierung und der Schaffung vertraglich gesicherter Kooperationen mit den Praxisschulen. Konkreter wurden die Praktikumsverantwortlichen an der Universität Greifswald in den Konzepten zur Änderung der Struktur der Praxisphasen. Weitere SPÜ, eine Verlagerung des Hauptpraktikums in die Vorlesungszeit (und damit die Einführung eines Praxissemesters) oder das Studium abschließende und zusammenfassende didaktische Module sind Beispiele für solche Konzepte. Die ähnlichen Stoßrichtungen der Vorstellungen und die vergleichbaren Bedarfe der Befragten lassen darauf schließen, dass es um grundlegende und allgemein bekannte Probleme der Lehramtsausbildung geht. Konzepte zur Problemlösung liegen an beiden Hochschulstandorten vor. Aussagen aus anderen Zusammenhängen verweisen aber darauf, dass eine Kommunikation darüber zwischen den Standorten nur in unzureichender Weise erfolgt.

5.3 Wahrgenommene organisationale Bedingungen an den Standorten Rostock und Greifswald

Zum Abschluss der Befragungen wurden die organisationalen Bedingungen angesprochen, unter denen die Befragten arbeiten. Hierbei standen insbesondere auch Beispiele im Mittelpunkt, die für positive oder negative Aspekte des Arbeitens in der jeweiligen Organisation stehen. Die Befragten gaben hier an, in welchen Bereichen sie sich beispielsweise mehr Wertschätzung oder Unterstützung wünschen würden und berichteten über erfolgreiche oder gut funktionierende Strukturen innerhalb ihrer Organisation. Zwischen den Befragten ließen sich dabei viele Überschneidungen finden, sodass vermutet werden kann, dass die beschriebenen positiven Aspekte und die Probleme für eine Mehrzahl der Organisationsmitglieder stehen.

Universität Rostock

Die Befragten äußerten sich positiv zu folgenden Themen:

- Sichtbare und funktionierende zentrale Einrichtungen der Lehrer*innenbildung (ZLB)

- Gute Kommunikation am Universitätsstandort
- Gelingende Umsetzung der SPÜ
- Konzeptionelle Freiheit in der Gestaltung der Praxisphasen
- Kleine Studierendenzahlen ermöglichen gute Praxisphasen

Ausführlich äußert sich eine befragte Person zur Existenz einer zentralen koordinierenden Einrichtung im Bereich der Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock. Gefragt nach der Einschätzung der Bemühungen an der eigenen Hochschule zur Verbesserung der Praxisphasen gab diese Person an:

„Ja, ich find erstmal, das Ganze steht und fällt ja damit, dass es eine Instanz gibt, die sowas macht. Insofern glaube ich, hat das merklich an Struktur gewonnen, seit das ZLB sich konstituiert hat und als zentrale Anlaufstelle für solche Dinge auch mal was bündelt. Ansonsten hängt man immer irgendwie in den Fakultäten rum, mit Glück kenn man den einen oder anderen Kollegen, hat aber keine Hausmacht in dem Sinne.“ (Int.002, Abs. 38)

Für diese Person bietet eine zentrale koordinierende Einrichtung insofern einen Vorteil, als eine solche Institution Bedarfe der Lehrer*innenbildner*innen der Hochschule sammeln und bündeln und sie in diesem Sinne an die Hochschulleitung und weitere betreffende Institutionen vermitteln kann. Auch die Kooperationen zwischen den Hochschulstandorten würden dadurch initiiert werden und könnten langfristig davon profitieren (Int.002, Abs. 38). Selbige Person ist dementsprechend auch mit der Kommunikation zwischen den Fachdidaktiken und -bereichen bereits zufrieden und betont: „Dazu sind wir klein genug, toi, toi, toi.“ (Int.002, Abs. 50).

Eine andere befragte Person gab an, insbesondere mit der Umsetzung der SPÜ sehr zufrieden zu sein. Auf Grund vieler positiver Rückmeldungen ihrer Studierenden und einem hohen Arbeits- und Zeitaufwand zur Umsetzung der SPÜ sieht sie diesen Bereich der Praxisphasen als besonders gelungen an (Int.004, Abs. 40). Weiterhin betont sie, die konzeptionelle Freiheit zu schätzen, die ihr die Arbeit an der Universität Rostock ermöglicht. In der Umsetzung ihrer Praxisphasen könne sie sich ausprobieren und weiterentwickeln (Int.004, Abs. 58).

Zu den Mängeln äußerten sich die Befragten der Universität Rostock übereinstimmender. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der unzureichenden Qualifizierung von schulischen Mentor*innen, die von allen Befragten angeführt wurde. Weiterhin wurde auch die Organisation des Hauptpraktikums genannt, die aus verschiedenen Gründen als unzureichend empfunden wird. Weitere Themen waren:

- Die Sichtbarkeit und der Stellenwert der Lehrer*innenbildung am Universitätsstandort
- Die Einbindung der Praxisphasen in das Studium
- Ein „zu wenig“ an Praxiserfahrungen im Rahmen des Lehramtsstudiums

„Unzufrieden bin ich damit, dass wir die Mentorinnen, die Kolleginnen, die die Schulpraktischen Übungen betreuen, nicht weiter fortbilden und auch, sagen wir es mal so positiv, unterstützen können in ihrer Tätigkeit. [...] Das ist so, wir schicken die Studierenden da hin und wissen nicht genau, was da passiert. Und die Studierenden kommen zurück und erzählen es oder erzählen es auch nicht. Das ist für uns nicht steuerbar und die SPÜs halte ich für einen ganz wichtigen Erfahrungsschritt.“ (Int.001, Abs. 24)

Dieser Aussage würden, auch in Bezug auf das Hauptpraktikum, wohl alle Befragten der Universität unterstützen und tätigen sie in ähnlicher Weise in ihren Interviews (Int.002, Abs. 60; Int.004, Abs. 40). Der Bereich der Mentor*innenqualifizierung und -weiterbildung scheint ein besonderer Bedarf der Universität Rostock darzustellen.

Darüber hinaus gestaltet sich die Betreuung des Hauptpraktikum(sberichts) als problematisch. Die Ausführungen, die die Befragten unter Punkt 6.1.2.1 und 6.1.2.2 tätigen, wiederholten sie am Ende der Interviews, wenn sie nach Defiziten der Lehramtsausbildung und organisationalen Widerständen gefragt wurden.

Eine befragte Person kritisiert die Sichtbarkeit und den Stellenwert der Lehramtsausbildung an der Hochschule. Insbesondere Personen der fachwissenschaftlichen Ausbildung scheinen, zumindest in einigen Fächern, wenig Interesse an den Lehramtsstudierenden in ihren Lehrveranstaltungen zu haben.

„Das ist immer noch schwierig von vielen Kollegen. Ich hab vorhin gerade widergespiegelt bekommen von Studis. Also so in einigen Fächern, Gott sei Dank nicht in meinem Fach, ist es so, dass den Studis gesagt wird: ‚Ihr seid Lehramt, ihr seid echt Studis dritter Klasse, was wollt ihr hier?‘. Und... also das ist immer noch gängige Praxis.“ (Int.002, Abs. 38)

Insgesamt scheinen die Befragten der Universität Rostock mit den organisationalen Bedingungen zufrieden zu sein. Hervorgehoben werden die zentralen Einrichtungen der Lehrer*innenbildung, die den Praktikumsverantwortlichen unterstützend zur Seite stehen und eine Kommunikation zwischen den Beteiligten ermöglichen. Die Befragten fühlen sich zudem relativ frei in

der konzeptionellen Gestaltung ihrer Praxisphasen. Kritisch betrachtet wird jedoch der Stellenwert und die Sichtbarkeit der Lehrer*innenbildung am Universitätsstandort. Dies führt dazu, dass bestehende Konzepte nur schwer oder gar nicht Eingang finden können in die universitäre Lehre. Die Umsetzung von Vorhaben scheitert somit nicht nur an restriktiven finanziellen und damit personellen Ressourcen, sondern auch an organisationalen Widerständen, die auf den empfundenen geringen Stellenwert der Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock zurückgeführt werden.

Universität Greifswald

Auch die Befragten an der Universität Greifswald waren sich vergleichsweise einig, als es um die positiven und negativen organisationalen Bedingungen ging, unter denen sie an ihrer Hochschule arbeiten. Als positiv wurde in Greifswald insbesondere die enge Kooperation zwischen den Fachdidaktiken beschrieben. Des Weiteren waren sich die Befragten nahezu einig, dass die Betreuung und Einbettung der SPÜ gut funktioniert. Darüber hinaus wurden folgende Themen angesprochen:

- Die gelingende Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen der Praxisphasen
- Ein gut funktionierendes Begleitseminar zum Hauptpraktikum
- Die Kooperation mit dem IQ M-V

Im Gegensatz zu den Befragten der Universität Rostock gaben die Praktikumsverantwortlichen in Greifswald mehrheitlich an, mit den bestehenden Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken an ihrer Hochschule zufrieden zu sein. Exemplarisch fasst dies eine Person wie folgt zusammen:

„Innerhalb der Universität finde ich es tatsächlich sehr angenehm, dass man mit den Fachdidaktiken in Austausch treten kann und dann eben auch mitbekommt, wie die das machen. Und man kriegt natürlich auch mit, dass es durchaus Sinn macht, von Fachdidaktiken zu sprechen, weil eben jede Fachdidaktik noch Eigenheiten hat und die braucht es natürlich auch, allein aus der Erkenntnislogik des Gegenstandes oder eben aus der Spezifik des Faches heraus. Das schätze ich sehr und ich wünsche, dass das auch so bleibt.“ (Int.007, Abs, 52)

Der gut funktionierende Austausch zwischen den Fachdidaktiken kann zum Einen mit der überschaubaren Größe der Universität Greifswald begründet werden, kommt aber auch durch die

verschiedenen, unter Punkt 6.2 beschriebenen, festen Arbeitsstrukturen zustande und wird von den Beteiligten und Mitarbeiter*innen geschätzt (Int.005, Abs. 38).

Im Allgemeinen scheinen die Befragten zufrieden mit der Umsetzung der Praxisphasen zu sein, wenngleich einige Schwierigkeiten durchaus auch nahezu einheitlich benannt werden (s.u.). Im Besonderen sind es die SPÜ und die intensive Begleitung der Studierenden, die von den Befragten positiv bewertet werden. So gab ein Befragter an, dass die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen der Praxisphasen gelingt (Int.007, Abs. 42) und das Begleitseminar zum Hauptpraktikum eine begrüßenswerte Entwicklung darstellt (Int.007, Abs. 42). Eine weitere Person stellt die SPÜ in den Vordergrund und betont, dass es in ihrem betreffenden Fach gelingt, die Studierenden über das ganze Studium hinweg intensiv zu begleiten und „nicht aus dem Blick“ zu verlieren (Int.007, Abs. 36). Eben diese intensive Begleitung wird durch eine weitere Person, die sich in ihrer Bewertung auch auf sehr positive Rückmeldungen ihrer Studierenden stützt, betont (Int.005, Abs. 74).

Als negativ hingegen wurden insbesondere fehlende und wenig verlässliche Schulnetzwerke beschrieben. Auch die organisatorische Baustelle in Form der zeitlichen Einbettung des Hauptpraktikums schien für die Befragten ungelöst. Wie auch in Rostock wurde der Stellenwert und die Sichtbarkeit der Lehrer*innenbildung an der Universität und in der Ausbildung beklagt, darüber hinaus fühlen sich einige Befragte nicht durch das MBWK unterstützt oder wertgeschätzt. Unzureichende Kapazitäten und personelle Ressourcen sind auch an der Universität Greifswald ein Problem.

Schulnetzwerke können von den Praktikumsverantwortlichen nur durch persönliche und ständig zu pflegende Kontakte hergestellt und aufrechterhalten werden. Dies erschwert es insbesondere neuen Mitarbeiter*innen geeignete Praxisschulen zu finden und stellt die bestehenden Kooperationen auf ein wenig verlässliches Fundament (Int.006, Abs. 56).

Eine weitere Person gab an, dass es an Strukturen fehle, um an die Schulen heranzutreten. Kooperationsvereinbarungen kämen so nicht zu Stande. Für die Fachdidaktiker*innen der Hochschule sei es demnach aufwendig, neue Lehrkräfte zu akquirieren. Dazu seien lange Kommunikationswege über Schulleitungen und Einzelpersonen an den betreffenden Schulen nötig (Int.005, Abs. 26).

Auch in diesem Zusammenhang sprechen die Befragten von fehlender Unterstützung durch ihre Organisation und deren Leitung. Insbesondere aber wünschen sich die Interviewten mehr Wertschätzung seitens der Universität:

*„Wir würden uns manchmal mehr Anerkennung der SPÜ wünschen.“
(Int.006, Abs. 97) „Also, das fängt damit an, wie wir das abrechnen können.
Das ist eben, wie ich vorhin sagte: Die Dozenten sitzen nur hinten drin, das
ist nicht wirklich Arbeit für die. Da gibt es einen anderen Schlüssel als bei
anderen Lehrveranstaltungen für die SPÜ. Und das ist unserer Meinung
nicht gerechtfertigt.“ (Int.006, Abs. 99)*

Auch andere Befragte sprechen von zu wenig Unterstützung, um die Betreuung der Praxisphasen in der gewünschten und erreichten Qualität weiter zu gewährleisten. Zu wenig entfristete Mitarbeiter sorgen für wenig Planungssicherheit und personelle Engpässe in der Betreuung der SPÜ, sodass die betreffende Fachdidaktik stets Studierende „vor sich herschleppt“, die keine SPÜ-Plätze in für sie eigentlich notwendigen Zeiträumen bekommen können (Int.007, Abs. 16, Abs. 22).

Drei der Befragten kritisieren die organisatorische Einbettung des Hauptpraktikums an der Universität Greifswald. Das 8-wöchige Blockpraktikum sei „schlicht unmöglich, wenn man nicht die Vorlesungszeit beschneiden möchte.“ (Int.007, Abs. 36). Einheitlich äußern diese Personen, dass sie ein Interesse daran hätten, die Studierenden das Praktikum am Stück absolvieren zu lassen und deshalb ein Praxissemester favorisieren (Int.005, Abs. 54; Int.006, Abs. 99; Int.007, Abs. 36). Eine Person äußerte sich zu den aus ihrer Sicht entscheidenden Gründen des Scheiterns dieses Vorhabens. Zu allererst nennt sie eine „fehlende politische Mehrheit in Schwerin“ (Int.007, Abs. 36). Zum anderen seien aber auch die beteiligten Fachwissenschaften ein Hindernis, da insbesondere kleinere Institute darauf angewiesen sind, Veranstaltungen in bestimmten Turnussen anzubieten und dies ihnen verunmöglicht würde, wenn die Studierenden in ihren Praxissemestern fernbleiben. Ein logistisches Problem sieht diese Person außerdem in der Verteilung der Studierenden auf die Schulen der Stadt und des Umlands. Gerade Schulleitungen seien der Meinung, dass sie Studierende nicht „8 Wochen am Stück beschäftigt“ kriegen (Int.007, Abs. 36), darüber hinaus seien die Schulen voll mit den SPÜ, Referendar*innen und Praktikant*innen (Int.007, Abs. 36).

Schließlich machen zwei Personen auf fehlende Unterstützung und Wertschätzung seitens des MBWK aufmerksam. Der einen Person geht es um die Anerkennung gewisser Ausbildungselemente (Int.005, Abs.80), während eine andere Person sich konkret in ihrer Arbeit beeinträchtigt sieht:

„Man wird da ja durchaus an der einen oder anderen Stelle ausgebremst, muss ich wirklich sagen. Also gerade, was das Ministerium anbelangt, wenn es darum geht, dass wir beispielsweise die Abituraufgaben haben möchten und dann zur Antwort bekommen: ‚Das geht sie nichts an, das ist nicht für Ihren Gebrauch bestimmt.‘. Das kann eigentlich nicht sein. [...] Oder es gibt diese Plattform für Lehrer, wo es Materialien zum Herunterladen gibt. [...] Da haben wir keinen Zugriff drauf. [...] Kann ja eigentlich nicht sein, weil wir müssen manche Sachen dort auch kritisch betrachten, können wir aber nicht. Nicht offiziell letztendlich. (Int.007, Abs. 107).

Auch an der Universität Greifswald sind die Befragten mit den organisationalen Bedingungen ihrer Arbeit überwiegend zufrieden. Betont werden die aus Sicht der Praktikumsverantwortlichen gelingende Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen der Praxisphasen sowie die funktionierenden Strukturen der Kommunikation innerhalb der Hochschule und mit dem IQ M-V. Besonders deutlich wird jedoch die Unzufriedenheit mit dem Stellenwert und der Sichtbarkeit der Lehramtsausbildung am Universitätsstandort. Das scheint die Ursache dafür, dass sich einige der zahlreichen Konzepte zur Verbesserung der Praxisphasen (unter anderem die Einführung eines Praxissemesters) nicht umsetzen lassen. Darüber hinaus wird in Greifswald zum Teil dezidiert darauf hingewiesen, dass das MBWK die Lehrer*innenbildung an der Universität nur unzureichend unterstützt, sie teilweise sogar „ausbremst“ (Int.007, Abs. 107).

6 Schlussbetrachtungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragungen abschließend diskutiert. Hierbei sollen zentrale Problem- und Handlungsfelder der Praxisphasen identifiziert werden, die sowohl an der Universität Rostock als auch an der Universität Greifswald zu Tage getreten sind und aus einer Perspektive der Organisationsentwicklung, das heißt vor allem mit Blick auf die strukturellen Ursachen bedeutsam erscheinen. Ziel und Aufgabe der Organisationsentwicklung ist es dabei nicht, Handlungsempfehlungen auszusprechen. Es sollen vielmehr Reflexionsprozesse bei den Organisationsmitgliedern ausgelöst und somit Veränderungsprozesse ermöglicht wer-

den (Nerdinger, 2014). In diesen durch die Organisationsmitglieder angeleiteten und umgesetzten Veränderungsprozessen werden sie in der Entwicklung und Umsetzung von geeigneten Maßnahmen durch die Organisationsentwicklung unterstützt.

6.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Die Befragungen an den Universitäten Rostock und Greifswald verweisen auf eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten in der Betreuung der Schulpraktischen Übungen und des Hauptpraktikums: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Praxisphasen verlaufen in ähnlichen Mustern und mit vergleichbaren Instrumenten. Es kann hier gewissermaßen von einer „gemeinsamen Kultur“ (Kraler et al., 2012) gesprochen werden. Praxisphasen werden in der Regel durch grundlegende fachdidaktische Module wie Planungs- und Methodenseminare vorbereitet, die Auswertungen verlaufen in erster Linie dialogisch – in Greifswald zusätzlich in einer seminaristischen Form der Gruppenauswertung. Schriftliche Arbeiten, wie Langentwürfe, Reflexionsarbeiten, Hospitationsprotokolle und Praktikumsberichte werden nahezu überall flankierend genutzt, um universitäre Reflexionsräume zu schaffen und eine Verknüpfung theoretischer und praktischer Inhalte zu ermöglichen. Insbesondere die Schulpraktischen Übungen werden dabei von fast allen Befragten als positiv und erfolgreich – auch in Bezug auf die Förderung der Reflexionskompetenz und der Ermöglichung einer Theorie-Praxis-Verknüpfung – wahrgenommen.

Kooperation am Hochschulstandort

a) Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken

Ein differenzierterer Befund ergibt sich bei der Betrachtung der Praxisphase des Hauptpraktikums: vor allem in Rostock äußern die Befragten Unzufriedenheit, insbesondere wenn es um die universitär abgesicherte Reflexion der schulischen Erfahrungen der Student*innen geht. Auf Grund einer einseitigen und gewissermaßen ‚zurückhaltenden‘ Betreuung dieser Praxisphase kann diese nicht flächendeckend und fächerübergreifend abgesichert werden. Hierbei könnte der Blick nach Greifswald hilfreich sein. Eine fächerübergreifende und durchgehende Betreuung des Hauptpraktikums scheint hier, laut den Befragten, durch den Einsatz eines gemeinsam entwickelten Portfolios und flankierende Begleitseminare gewährleistet zu werden. Gleichmaßen werden hier, trotz eines vermutlich erhöhten Arbeitsaufwandes für die Praktikumsverantwortlichen, ressourcensparende Konzepte erprobt. Generell fällt ins Auge, dass die Konzepte und die Umsetzung der Praxisphasen für das gymnasiale und das Regionalschullehramt in Greifswald im Vergleich zu Rostock differenzierter erscheinen. Zusätzliche Angebote

wie das Projekt „Wir machen Schule“ sind regional orientiert und werten den Berufs- und Praxisbezug auf. Dies könnte unter anderem mit einer intensiveren Kooperation und Kommunikation zwischen den Fachdidaktiken, die sich in festen und mehrgliedrigen Strukturen (Zentrale Koordinierungsgruppe, Arbeitskreis und -gruppen und informelle Think Tanks) regelmäßig treffen, begründet werden. In diesen Kooperationsstrukturen werden auf der Grundlage gemeinsamer und fachspezifischer Erfahrungen Konzepte entwickelt und nach erfolgreicher Erprobung auch ausgewertet. Dennoch bleiben fachspezifische Subkulturen erhalten und die Betreuung und Durchführung der Praxisphasen unterscheiden sich zwischen den Fächern nur in Nuancen. Die Befragungen an der Universität Rostock ergaben, dass sich die Praktikumsbetreuenden auch hier eine engere Vernetzung mit ihren Kolleg*innen wünschen oder vorstellen können. Erste Ansätze werden durch die vom ZLB initiierten Arbeitskreise bereits sichtbar (z.B.: Int.002, Abs. 52). Es ist jedoch davon auszugehen, dass solch Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auch auf Grund der Größe der Universität Rostock (im Vergleich zum Standort Greifswald) und der damit verbundenen Abstimmungsschwierigkeiten schwieriger zu etablieren und zu halten sind.

b) Kooperationen mit flankierenden Wissenschaften (Bildungs- und Erziehungswissenschaft)

Weiterhin besteht sowohl in Rostock als auch in Greifswald der Bedarf nach einer engeren Vernetzung der Ausbildungsteile. Zum Zwecke der besseren Vorbereitung der Studierenden auf ihre Praxisphasen wünschen sich die Befragten Einsicht in die Ausbildungsinhalte flankierender Wissenschaften neben der Fachdidaktik. Es bleibt oftmals im Dunkeln, wie die Studierenden im Sinne der Bildungs- und Erziehungswissenschaften auf die Schulpraktischen Übungen oder das Hauptpraktikum vorbereitet werden. Ein erster Ansatz zum Abbau dieser Hürden ist in Greifswald sichtbar. Das Projekt „Wir machen Schule“ wird gemeinsam durch Mitarbeiter*innen der Fachdidaktiken bzw. der Allgemeinen Pädagogik vorbereitet und durchgeführt. Eine Intensivierung der Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Ausbildungssäulen des Lehramtsstudiums würde aus Sicht der Befragten beider Hochschulstandorte die universitär angeleitete Förderung der Reflexionskompetenz und die Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte positiv beeinflussen.

*c) Fehlende Wertschätzung für die Lehrer*innenbildung von Seiten der Fachwissenschaften und der Hochschulleitung*

Gefragt nach Konzepten zur Verbesserung der Praxisphasen hatten nahezu alle befragten Personen konkrete Vorstellungen und Wünsche, vieles wurde aber schnell als „Wunschvorstellung“ oder „unrealistisch“ relativiert. Auf die Frage nach Gründen für die empfundene Aussichtslosigkeit der Unterfangen wurden oftmals fehlende personelle und finanzielle Ressourcen genannt. Allerdings scheinen auch zwei weitere Gegebenheiten konzeptionelle Weiterentwicklungen der Lehrer*innenbildung zu erschweren:

Zum Einen findet die Lehrer*innenbildung in einem Spannungsfeld aus Fachwissenschaften und den Bildungs- und Erziehungswissenschaften statt. Für die fachdidaktische Ausbildung stehen – in Abhängigkeit von dem angestrebten Lehramt der Studierenden – circa 15 ECTS-Punkte zur Verfügung. Die restlichen Leistungspunkte des Gesamtstudiums werden durch die Fachwissenschaften besetzt und nur ungern abgegeben. Insbesondere kleinere Fächer, die sich in erster Linie durch die Anzahl von Lehramtsstudierenden erhalten können, möchten auf die ihnen zustehenden Leistungspunkte nicht verzichten, da dies zugleich mit personellen und finanziellen Streichungen verbunden wäre. Für die Konzepte der befragten Fachdidaktiker*innen ist dies ein nicht zu überwindendes Hindernis. Konzepte, die auf die Einführung eines weiteren fachdidaktischen Reflexionsmoduls, einer zweiten SPÜ oder gar eines Praxissemesters abzielen, werden durch restriktive Punktevergabe verhindert. Zum Anderen fühlen sich die Praktikumsverantwortlichen zum Teil nur unzureichend durch die Hochschulleitungen unterstützt. Fraglich ist, ob dieser Umstand auch auf ein Kommunikations- und (Selbst-)Darstellungsproblem der Lehrer*innenbildung an den Hochschulstandorten verweist. Für die nachhaltige Implementierung erfolgreicher Konzepte – auch im Rahmen des Verbundprojekts LEHREN in M-V – könnte dies eine nur schwer zu überwindende Hürde darstellen.

*Kooperation mit den weiteren Akteur*innen der Lehrer*innenbildung*

a) Kooperation mit der Zweiten Phase (IQ M-V) und dem MBWK

Nicht nur in den Praxisphasen, insbesondere dem Hauptpraktikum, wird der Bruch zwischen universitärer Lehre und den Anforderungen der Praxis beobachtet und wahrgenommen. Auch der Übergang der Studierenden in die Zweite Phase ihrer Ausbildung (Referendariat) ist aus Sicht der Befragten problembehaftet. Dies wird in erster Linie mit einer unzureichenden Abstimmung der Lehrinhalte zwischen der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrer*innenbildung begründet. Wenngleich sich eine Zusammenarbeit mit dem IQ M-V, das für die Zweite Phase

verantwortlich zeichnet, im Rahmen der Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für berufstätige Lehrkräfte aus Sicht der Befragten erfolgreich gestaltet, existieren bislang keine nachhaltigen und aussichtsreichen Strukturen zur Verknüpfung der universitären Ausbildung und dem Referendariat. Mangelhafter Einsatz des MBWK zur Unterstützung der Praxisphasen wird darüber hinaus von einigen Befragten wahrgenommen. So gestaltet es sich als schwierig, geeignete Praktikumsschulen für die Verteilung der Studierenden in SPÜ und Hauptpraktikum in ausreichender Zahl zu finden und Kontakte verlässlich aufrechtzuerhalten. Aus der Sicht einiger Befragter müsste sich das MBWK, dass für die Ausbildung angehender Lehrer*innen für das Land Mecklenburg-Vorpommern verantwortlich zeichnet, stärker bemühen und unterstützend zur Seite stehen. Die Akquisition und das Aufrechterhalten von Schulnetzwerken und schulischen Mentor*innen ist aber aus Sicht der Befragten die alleinige Aufgabe der Praktikumsverantwortlichen an den Hochschulen.

*b) Schulnetzwerke und schulische Mentor*innen*

Schlussendlich kritisieren nahezu alle Befragte beider Hochschulstandorte das Fehlen nachhaltiger und verlässlicher Schulnetzwerke. Diese fußen in erster Linie auf persönlichen Kontakten der Praktikumsverantwortlichen und nicht auf fortwährenden Kooperationsvereinbarungen zwischen den Schulen und den Hochschulen. Das führt insbesondere bei Personalwechseln zu Schwierigkeiten und sorgt für fehlende Planungssicherheit. Von fast allen Befragten wird zudem die Qualität schulischer Mentor*innen bemängelt. Im Fokus steht hierbei keineswegs die fachliche Ausbildung der praktikumsverantwortlichen Lehrkräfte an den Schulen. Vielmehr seien die theoretischen und methodischen Kenntnisse zumeist nicht auf dem Stand der Wissenschaft. Die universitären Anforderungen erfahren somit einen Bruch in den Praxisphasen, wenn die Studierenden (und das zum Teil ohne universitäre Begleitung) durch ihre schulischen Mentor*innen angeleitet und bewertet werden und diese dabei andere Standards oder Ansichten zu Grunde legen. Hierin sehen die Befragten Verbesserungsbedarf – auch zum Zwecke der Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden. Eine intensivere Unterstützung und auch Ausbildung schulischer Mentor*innen könnte zudem finanzielle und personelle Ressourcen der Hochschulen entlasten, wenn dadurch universitäre Aufgaben der Betreuung effektiver in die Hände der Schulen gelegt werden könnten. Die Befragten haben hierzu Konzepte vorgeschlagen, die prüfenswert erscheinen. Im Rahmen des Projekts „LEHREN in M-V“ könnte hier eine Abstimmung mit dem Projektbereich „Mentor*innenqualifizierung“, in dem Konzepte zur Qualifizierung schulischer Mentor*innen entwickelt und erprobt werden, hilfreich sein.

6.2 Implikationen für das weitere Vorgehen im Rahmen der OE

Die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse (Punkt 6.1) lässt erkennen, dass sich zentrale Problem- und Handlungsfelder der universitär angeleiteten praktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden ausmachen lassen. Den Befragten sind diese Probleme bewusst, zum Teil liegen ausgearbeitete und konkrete Lösungsstrategien vor, deren Umsetzungen aber momentan an strukturellen und organisationalen Hindernissen scheitern. Auffällig ist, dass Probleme, die an einem Hochschulstandort vorliegen, am jeweils anderen Standort bereits gelöst zu sein scheinen. Beispielhaft kann dafür die Betreuung des Hauptpraktikums gesehen werden. Während die Befragten an der Universität Rostock diese als eines der zentralen Probleme der Praktikumsbetreuung betrachten, da sie nur bedingt Zugriff auf die schulischen Erfahrungen ihrer Studierenden haben und sowohl Reflexionskompetenz als auch Theorie-Praxis-Verknüpfung nur unzureichend abgesichert oder angeleitet werden können, geben die Praktikumsbetreuenden der Universität Greifswald an, Konzepte entwickelt und umgesetzt zu haben, die einen breiten Zugriff auf diese Praxisphase ermöglichen. Ein reflexiver und konstruktiver Dialog zwischen den Praktikumsbetreuenden der Hochschulstandorte sollte daher hilfreich sein, um gemeinsame Probleme der Lehrer*innenbildung zu analysieren und durch das Teilen des Wissens des jeweils anderen Standortes zu lösen. Darüber hinaus muss dieser Dialog aber auch mit den weiteren beteiligten Institutionen und Akteur*innen der Lehrer*innenbildung geführt werden. Denn obgleich den Befragten zum Teil Lösungen für die von ihnen beschriebenen Probleme möglich erscheinen, scheitern sie damit an organisationalen Hindernissen, beispielsweise der ECTS-Punkteverteilung im Rahmen des Lehramtsstudiums oder an der fehlenden Unterstützung des MBWK oder der Hochschulleitungen. Ebenso wurde mangelnde Kooperationsbereitschaft seitens der beteiligten Fachwissenschaften bemängelt.

Im Sinne der OE sollten nun mithilfe der Methode des Survey Feedbacks die im Rahmen der durchgeführten Befragungen erreichten Ergebnisse den Befragten und möglichst vielen für die Umsetzung Verantwortlichen in Form des vorliegenden Arbeitspapiers rückgespiegelt werden. Vor dem Hintergrund ihrer Expertise, ihrem Wissen über die Organisation und die Situation der Praktikumsbetreuung sollten diese eigenständig mögliche Lösungsstrategien entwickeln. Auf Grundlage dieser Rückmeldungen können Formate entwickelt werden, die eine nachhaltige Verbesserung der Situation ermöglichen können. Da die Strukturen der Lehrer*innenbildung in MV aber komplex und vielschichtig sind, müssen in diesen Prozess auch andere beteiligte und nicht-befragte Akteur*innen und Institutionen – nicht zuletzt das Bildungsministerium – mit einbezogen werden. Aus diesem Grund soll das im Rahmen der vorliegenden Befragungen

erhobene spezifische Wissen der Organisationsmitglieder auch diesen Personen zugänglich gemacht werden. Am Ende könnte ein Format, beispielsweise ein themenzentrierter Workshop, stehen, in dem sich alle Beteiligten über analysierte Probleme und denkbare Lösungswege austauschen und diese initiieren. Dieses Vorgehen folgt dabei den Methoden des bereits benannten Survey Feedbacks und der Aktionsforschung (vgl. Nerdinger, 2014).

Literaturverzeichnis

- Altwater, P. (2007). Organisationsberatung im Hochschulbereich: Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In P. Altwater, Y. Bauer, & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation* (S. 11–23).
- Altwater, P., Bauer, Y., & Gilch, H. (Hrsg.). (2007). *Organisationsentwicklung in Hochschulen: Dokumentation*. Online unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200714.pdf.
- Arnold, K.-H. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., & Schelle, C. (Hrsg.). (2000). *Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 12*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellenberg, G., & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland: Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berntzen, B., Hammelrath, A., & Krause, J. (1998). Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele* (S. 127–151). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bodensohn, R., & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt - Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Bohl, T., Dörr, G., & Müller, K. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahrs? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, & D. Kucharz (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsforschung: Vol. 9. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 1–21). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Bommes, M., Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt: Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Vol. 4*. Wiesbaden: VS.

- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer, & C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: ; Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Buhlmann, C. (2008). *Praktiken statt Praxis, Wissensverwendung statt Dilemmabearbeitung? Über die Möglichkeiten der Hochschuldidaktik zur Relationierung von Wissensformen über soziale Praktiken*. Universität Bielefeld: Bielefeld. Online unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Bulmahn_Working-Paper_2.pdf.
- Büttner, B., Maaß, S., & Nerdinger, F. W. (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderung für Hochschulen*. (Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie No. 9). Rostock.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1990). Ein Papierkorb Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In J. G. March & T. v. Lingen (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329–372). Wiesbaden: Gabler.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1230*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS.
- Deißner, D., Alaybeyoglu, D., & Hoffmann, M. (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik: Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Denner, L. (2009). "irgendwann hat man seine Linie gefunden": Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung - Konzeption und Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien: Vol. 4. Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 95–128). Leipzig: Universitäts Verlag.

- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Olaf-Radtke, F. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 50–91). Wiesbaden: VS.
- Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. (Sonderband: Pädagogische Wissensformen), 143–162.
- Endruweit, G. (2014). *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.). UTB: Vol. 8566. Konstanz, Stuttgart: UVK-Verl.-Ges; UTB.
- Engels, M. (2004). Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In M. Winter (Hrsg.), *Die Hochschule Journal für Wissenschaft und Bildung: Vol. 13.2004,1. Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (S. 12–29). Wittenberg: Institut f. Hochschulforschung.
- Englisch, U., Hein, A., & Niegemann, H. (2007). Evaluation der Lehrerbildung im konsekutiven Studienmodell der Universität Erfurt: Erste Zwischenergebnisse. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn, & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren, erfolgreich lernen* (S. 95–128). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (2002). *Institutionen* (Studienausg.). *Soziologie: spezielle Grundlagen*, Bd. 5. Frankfurt/Main: Campus.
- Flach, H., Lück, J., & Preuss, R. (1997). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (2., durchges. Aufl.). *Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft: Vol. 2*. Frankfurt am Main: Lang.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1988). *Organisationsentwicklung: Sozialwiss. Strategien z. Organisationsveränderung. Uni-Taschenbücher*. 486. Bern: Haupt.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes*. Berlin.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Paul, A. T. (2010). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränd. Aufl.). *Programmbereich Gesundheit*. Bern: Huber.

- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/pdf/Groeschner_Alexander_Schmitt_Cordula_Wirkt_was_wir_bewegen_2010_D_A.pdf.
- Günther, U., & Massing, P. (1980). Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. *Bildung und Erziehung*, 33.
- Hanft, A. (Hrsg.). (2000). *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Hochschulwesen*. Neuwied: Luchterhand.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Vol. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert, N. Birbaumer, & C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: ; Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2011). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1230. Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huber, M. (2012). Die Organisation der Universität. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 239–252). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, R., & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten: Eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8, 199–233.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Lehrbuch Elemente der Politik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur 'Organisation Hochschule'. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: VS.

- Klix, F., & Spada, H. (Hrsg.). (1998). *Wissen: Enzyklopädie der Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie: Vol. 6*. Göttingen: Hogrefe.
- Kraler, C., Schratz, M., Weyand, B., & Schnabel-Schüle, H. (Hrsg.). (2012). *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Kühl, S. (2007). Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten: Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. In P. Altvater, Y. Bauer, & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation* (S. 3–10).
- Kühl, S. (2011). *Was heißt hier Autonomie? Wider den Mythos von der "deregulierten Hochschule"* (No. 11). Bielefeld.
- Standards für die Lehrerbildung, Kultusministerkonferenz 12.06.2014.
- Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung. (2016). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: LEHREN in M-V*. Rostock.
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Landtag Mecklenburg-Vorpommern 25.01. 2011.
- Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern, Landtag Mecklenburg-Vorpommern 15.07.2011.
- Lauk, G. (2008). Konzeption und Evaluation der Schulpraktischen Studien im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien: Vol. 3. Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 132–146). Leipzig: Leipziger Universitäts Verlag.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 49*. Wiesbaden: Springer.
- Verordnung über die Ausbildung von Lehrern für die öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 09.07.1991.
- Zielvereinbarung 2016 bis 2020, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 18.12.2015.

- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations* (2. rev). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Moser, P., & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum: Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Zugl.: Weingarten, Pädag. Hochsch., Diss., 2009. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nerdinger, F. W. (2014). Organisationsentwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (3. Aufl., S. 159–170). Berlin: Springer.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (Hrsg.). (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Expertenorganisation: Die Kunst, Experten zu managen. Studien zu Politik und Verwaltung: Vol. 67*. Wien: Böhlau.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Vol. 8*. Wiesbaden: VS.
- Ramm, M., Kolbert-Ramm, C., Bargel, T., & Lind, G. (1998). *Lehramtsstudierende in den Geistes- und Naturwissenschaften: Beurteilung der Lehr- und Studienqualität* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung No. 24). Konstanz.
- Reinhoffer, B., & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien: Vol. 3. Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Robbins, S. P. (2008). *Organisation der Unternehmung*. München: Pearson Studium.
- Rosenbusch, H. S., Sacher, W., & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik: Vol. 346*. Frankfurt am Main: Lang.

- Schaeper, K. (2008). Lehrerbildung nach Bologna. In W. Lütgert, A. Gröschner, & K. Kleinespel (Hrsg.), *Beltz-Bibliothek. Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Grundlagen* (S. 27–35). Weinheim: Beltz.
- Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New York: Free Press.
- Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I* (Dissertation), Bern.
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Prüfungs- und Studienordnung für die Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium an Gymnasien, Universität Greifswald 12. November 2012.
- Praktikumsordnung für die Lehramtsstudiengänge der Universität Rostock. Amtliche Bekanntmachungen (Universität Rostock 22.10. 2013).
- Informationen zum Sozialpraktikum, Universität Rostock; Institut für Schulpädagogik.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1).
- Widlak, H. (1983). Praxisschock: Das Scheitern der Anwendung von Wissen. *Bildung und Erziehung*, 36(jg).
- Wipperfurth, M. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung* (1. Aufl.). *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung: Vol. 32*. Münster, New York: Waxmann.

Anhang

Interview-Leitfaden – Verbesserung des Praxisbezugs – Projektbereich 2 „Reflexive Praxisphasen“

Im heutigen Interview soll es um die Praxisphasen im Lehramtsstudium an Ihrer Hochschule gehen. Die nachfolgenden Fragen sollen vor allem dabei helfen, die aktuelle Situation der Durchführung von Praktika an den Hochschulstandorten besser kennenzulernen und einschätzen zu können. Dabei orientiere ich mich an den Vorhaben der Teilprojekte im Rahmen des Projektbereichs 2 (Reflexive Praxisphasen) im Verbundprojekt „LEHREN in M-V“. Der Projektbereich hat drei thematische Schwerpunkte: zum einen sollen die Praxisphasen der Studierenden besser mit der universitären Lehre und der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Theorie verknüpft und Theorie und Praxis so besser aufeinander bezogen werden. Hierzu werden an den einzelnen Hochschulstandorten verschiedene Formate erprobt, in denen die Praktika enger mit universitären Lehrveranstaltungen verknüpft oder schulische Mentor*innen im Vorfeld gezielt geschult werden. Einen weiteren Schwerpunkt stellt die Förderung der reflexiven Kompetenzen der Studierenden dar. Diesbezüglich werden insbesondere neuere Methoden zur Förderung von Reflexivität, bspw. die Arbeit mit Lernprotfolios, getestet. Darüber hinaus wird die landesweite Intensivierung der Kooperationen zwischen den einzelnen Akteur*innen und Institutionen der Lehrer*innenbildung angestrebt. Hierzu zählen beispielsweise das IQMV, Schulämter und die Schulen des Landes. (Die Art des Vorgehens ist dabei noch nicht definiert)

Sie wurden für dieses Interview ausgewählt, da Sie als Verantwortliche*r für die Betreuung der Praktika in Ihrem Fach über einen Insider-Blick und große Expertise zum Stand der Umsetzung sowie zu theoretischen und praktischen Problemen verfügen und vielleicht auch Verbesserungsvorschläge haben.

Das Gespräch wird aufgezeichnet, um die Interviews im Nachgang angemessen vergleichen zu können und so einen Gesamtüberblick über die Situation der Praktikumsbetreuung in M-V zu bekommen. Dabei kommt es nicht auf den genauen Wortlaut, sondern auf den Inhalt der Gespräche an. Bevor das Interview in das Paper eingearbeitet wird, stelle ich Ihnen die Auswertung zum Gegenlesen zur Verfügung. Ich bedanke mich schon jetzt recht herzlich für Ihre Gesprächsbereitschaft und starte nun die Aufnahme.

Teil I: Fragen zur Person und zur beruflichen Tätigkeit (Warm Up)

1. *Sie sind Praktikumsverantwortliche*r in Ihrem Fach (nach Bedarf einfügen). Seit wann haben Sie diese Stelle inne?*
2. *Welche weiteren Aufgaben haben Sie an der Hochschule darüber hinaus zu bewältigen?*

Teil II: Fragen zur aktuellen Situation der Praktikumsbetreuung an der Hochschule (Ist-Stand-Erhebung)

3. *Sie sind verantwortlich für die Begleitung und Betreuung der Praktika in Ihrem Fach. Wie läuft ein Praktikum üblicherweise ab?*
 - a. Wie werden die Studierenden auf das kommende Praktikum vorbereitet?
 - b. In welcher Form begleiten Sie die Praktika während der Durchführung?
 - c. In welcher Form werden die Praktika nachbereitet?
 - d. Durch wen werden sie betreut:
 - i. Durch Sie?
 - ii. Durch die Studierenden?
 - iii. Wie wird eine wissenschaftliche Reflexion der Studierenden gefördert/sichergestellt?
 - e. In Bezug auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung: wie gelingt es Ihnen diese Verknüpfung im Rahmen der Praktika herzustellen?
 - f. Wird Ihnen diese Art des Vorgehens vorgeschrieben? (Wenn ja: von wem?)
 - i. In welchen Bereichen können Sie frei entscheiden und gestalten?
 - ii. Wo würden Sie sich mehr Gestaltungsspielraum wünschen?
 - g. Wenn Sie an die Praktika im Lehramtsstudium an Ihrer Hochschule denken:
 - i. Was funktioniert aus Ihrer Sicht besonders gut?
 - ii. Was funktioniert aus Ihrer Sicht besonders schlecht?
 - iii. Wie wird ein Bezug zwischen dem theoretischen Wissen des Studiums und der Schul- und Unterrichtspraxis, im Rahmen der Praktika, ermöglicht/hergestellt?
 - iv. Wie werden in der aktuellen Praktikumsbetreuung und -durchführung die reflexiven Kompetenzen der Lehramtsstudierenden gefördert?
 - v. Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten in der Betreuung und Durchführung der Praktika an Ihrer Hochschule?
 - vi. Welcher Ihrer Vorschläge hat, Ihrer Meinung nach, oberste Priorität?

Teil III: Ausblick und Bezug zum Projekt „LEHREN in M-V“

4. *Kennen Sie das Projekt „LEHREN in M-V“? (Wenn nein: weiter bei Frage 7)*
5. *Das Projekt LEHREN in M-V beschäftigt sich (unter anderem) mit der Verbesserung der Praxisphasen im Lehramtsstudium. Ist das aus Ihrer Sicht notwendig?*
 - a. Wenn ja: warum? (oder: In welchen Bereichen?)
 - b. Wie schätzen Sie die Bemühungen zur Verbesserung der Praxisphasen an Ihrer Hochschule ein?
6. *Welche Konzepte zur Förderung der Reflexionskompetenz bei den Studierenden kennen Sie?*

- a. Welche halten Sie für sinnvoll und warum?
 - i. Halten Sie diese an Ihrer Hochschule für umsetzbar?
 - ii. Wenn nein: warum nicht? Welche Hindernisse erwarten Sie?
 1. An Ihrer Hochschule?
 2. An Ihrer Fakultät?
 3. An Ihrem Institut?
 - b. Welche Konzepte entsprechen nicht Ihren Vorstellungen und warum?
7. Über die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung gibt es in der wissenschaftlichen Forschung vielfältige bis konkurrierende Meinungen. Sie reichen von der Idee des direkten Transfers von Theorie zur Praxis bis hin zu verschiedenen Transformationsmodellen, biographischen Ansätzen und der Vermutung, dass eine Verknüpfung nur über (Selbst)Reflexionsprozesse zu Stande kommen kann. Welche Konzepte zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs kennen Sie?
 - a. Welche halten Sie für sinnvoll und warum?
 - i. Halten Sie diese an Ihrer Hochschule für umsetzbar?
 - ii. Wenn nein: warum nicht? Welche Hindernisse erwarten Sie?
 1. An Ihrer Hochschule
 2. An Ihrer Fakultät
 3. An Ihrem Institut
 - iii. Welche Konzepte entsprechen nicht Ihren Vorstellungen und warum?
8. *Wo sehen Sie (außerdem) besonderen Verbesserungsbedarf bei den Praktika im Lehramtsstudium an Ihrer Hochschule?*
 - a. Wie wichtig finden Sie die Kooperation mit weiteren Akteur*innen und Institutionen, beispielsweise dem IQMV, den Schulämtern oder den anderen Hochschulen des Landes?
 - i. Wovon könnten Sie besonders profitieren?
 - ii. Was spricht gegen eine Intensivierung der Kooperation mit anderen Akteur*innen?
 - b. Wenn Sie an die momentanen Kooperationen mit den beteiligten Akteur*innen und Institutionen der Lehrer*innenbildung denken, wie gut oder schlecht funktionieren diese aus Ihrer Sicht?
9. *Haben Sie noch offene Fragen an uns oder an das Projekt?*
10. *Haben wir wichtige Aspekte vergessen, die Sie gern noch hinzufügen möchten?*
11. *(An wen sollten wir uns aus Ihrer Sicht wenden, um weitere Informationen über die Praxisphasen in M-V zu erhalten?)*

Wir kommen zum Ende des Gesprächs und ich möchte mich herzlich für Ihre Gesprächsbereitschaft und Ihre Zeit bedanken.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie

- Zimmermann, J., Konrad, S. & Nerdinger, F. W. (2009). Bedarfs- und Anforderungsanalyse zur Entwicklung einer internetbasierten Kommunikationsplattform zur Unterstützung des Forschungstransfers. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 1. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Pundt, A., Martins, E., Vetterlein, A. & Nerdinger, F. W. (2009). Betriebsräte und Mitarbeiter in betrieblichen Innovationsprozessen. Stand der Forschung und Entwicklung eines psychologischen Forschungsmodells. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 2. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Stracke, S. & Nerdinger, F. W. (2009). "Alles unter einen Hut bringen?" Rollen und Rollenkonflikte von Betriebsräten bei betrieblicher Innovation. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 3. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Beile, J., Glass, E., Röhrig, R. & Stracke, S. (2010). Betriebliche Sanierungs- und Innovationsvereinbarungen in der Metall- und Elektroindustrie: Nachhaltige Bündnisse für Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit? *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 4. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Breyer, T., Curth, C., Martins, E., Pundt, A. & Nerdinger, F. W. (2010). Innovatives Verhalten – Ein Geben und Nehmen? Innovation als Austauschprozess zwischen Mitarbeitern und Unternehmen. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 5. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Martins, E. & Breyer, T. (2010). Der Betriebsrat als normative Referenzgruppe für innovatives Verhalten. Empirische Untersuchungen der Bedingungen und der Wirkung auf das innovative Verhalten der Mitarbeiter. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 6. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Sprenger, W. (2011). Trade Unions and innovation – innovative unions? Experiences from selected EU member states. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 7. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Müller, C., Curth, S. & Nerdinger, F. W. (2012). Demografischer Wandel, alternde Belegschaften und betriebliche Innovation. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 8. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Büttner, B. C., Maaß, S. & Nerdinger, F. W. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen – Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 9. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.

- Stracke, S. & Haves, J. (2013). Personalarbeit mit alternden Belegschaften. Eine Analyse betrieblicher Demografieprojekte. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 10. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Breyer, T., Gutschmidt, A. & Nerdinger, F. W. (2013). Expertenfeedback im Notfall-Management-Training. Eine experimentelle Studie. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 11. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Müller, C., Klinger, C., Curth, S., Stracke, S., Reinke, S. & Nerdinger, F. W. (2013). Personalarbeit im demografischen Wandel. Eine Befragung kleiner und mittlerer Unternehmen der Gesundheitswirtschaft und der maritimen Wirtschaft in Norddeutschland. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 12. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Maaß, S., Büttner, B. C. & Nerdinger, F. W. (2013). Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 13. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Klinger, C., Curth, S., Müller, C. & Nerdinger, F. W. (2014). Ältere Mitarbeiter im Innovationsprozess. Eine explorative Interviewstudie. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 14. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Müller, C., Klinger, C. & Nerdinger, F.W. (2014). *Personalarbeit im demografischen Wandel. Qualifizierungskonzepte für eine demografiefeste Personalarbeit in kleinen und mittleren Unternehmen*. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 15. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Büttner, B.C., Tauer, J., Göbel, S. & Nerdinger, F.W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock. Problemfelder und Lösungsansätze*. Rostock: Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 16. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Köpp, C., Koevel, A. & Nerdinger, F. W. (2017). *Voraussetzungen der Innovationsfähigkeit in der Bildungsdienstleistung. Eine qualitative Befragung von Vertretern von Bildungsdienstleistern*. Rostock: Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 17. Rostock: Universität Rostock, Seniorprofessur Wirtschafts- und Organisationspsychologie.