

Kunze, Ingrid

Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? – Osnabrücker Erfahrungen

Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, S. 99-106

urn:nbn:de:0111-opus-54334

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 43
22. Jahrgang 2011
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|-----------------|---|
| Editorial | 7 |
|-----------------|---|

Beiträge zum DGfE-Workshop *Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung*

Werner Thole & Tina Hascher

| | |
|---|---|
| Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung | 9 |
|---|---|

Sigrid Blömeke

| | |
|---|----|
| WYSIWYG: Von nicht erfüllten Erwartungen und übererfüllten Hoffnungen – Organisationsstrukturen der Lehrerbildung aus internationaler Perspektive | 13 |
|---|----|

Georg Hans Neuweg

| | |
|--|----|
| Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung | 33 |
|--|----|

Neue Strukturmodelle der Lehrerbildung

Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel

| | |
|--|----|
| Lehrerbildung an der TUM School of Education | 47 |
|--|----|

Cornelia Gräsel

| | |
|--|----|
| Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal | 57 |
|--|----|

Peter Drewek

| | |
|---|----|
| Die Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum – Ziele, Strukturen, Entwicklungsstrategien und Herausforderungen | 61 |
|---|----|

Andrea Bertschi-Kaufmann

| | |
|---|----|
| Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar | 71 |
|---|----|

Werner Helsper

Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? 77

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung

Carla Schelle

Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion 85

Dorit Bosse

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung 93

Ingrid Kunze

Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? Osnabrücker Erfahrungen 99

Mareike Kunter

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar 107

Ewald Terhart

Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin 113

Tina Hascher

Ergänzender Bericht zum Workshop „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 119

Mitteilungen des Vorstands

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Positionspapier zum Green Paper “From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation Funding” 125

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. Empfehlung der DGfE 126

Exemplarischer Vorschlag für die Umsetzung der DGfE-Kriterien für publikationsbasierte Dissertationen in Promotionsordnungen 128

| | |
|--|-----|
| Umgang mit Plagiaten. Stellungnahme der DGfE | 128 |
| Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der DGfE | 129 |
| Allgemeine Geschäftsordnung für die Sektionen der DGfE | 132 |
| 12. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE | 134 |
| Vereinbarungen zwischen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) | 135 |
| <i>Ingrid Lohmann</i> Zur Frage der Anerkennung der bisherigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen akademischen Studienabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichen- psychotherapeutenprüfung | 135 |

Berichte aus den Sektionen

| | | |
|------------|--|-----|
| Sektion 1 | Historische Bildungsforschung | 139 |
| Sektion 3 | International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft | 145 |
| Sektion 4 | Empirische Bildungsforschung | 147 |
| Sektion 6 | Sonderpädagogik | 147 |
| Sektion 8 | Sozialpädagogik | 148 |
| Sektion 11 | Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft | 151 |
| Sektion 12 | Medienpädagogik | 152 |

Notizen

| | |
|--------------------------------|-----|
| <i>Aus der Forschung</i> | 159 |
|--------------------------------|-----|

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

| | |
|--|-----|
| DFG Fachkollegienwahl 2011 | 165 |
| Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum 8. Forschungsrahmen- programm der Europäischen Union | 165 |
| EERA Response to EU Commission Green Paper | 166 |
| EERA & EARLI to the EU-Commissioner for Research, Innovation and Science | 171 |
| Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention | 172 |
| XING Gruppe für Erziehungswissenschaftler/innen | 174 |

Ausschreibungen, Preise

| | |
|---|-----|
| Internationale Bildungsmedienforschung – Forschungspreis 2012 | 175 |
|---|-----|

| | |
|-----------------------|-----|
| Tagungskalender | 177 |
|-----------------------|-----|

| | |
|------------------|-----|
| Personalia | 181 |
|------------------|-----|

| | |
|-----------------------------------|-----|
| Nachruf für Michael Bommers | 182 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Abschied von Carl-Ludwig Furck | 183 |
|--------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| Zum Tod von Hans-Jochen Gamm | 187 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| Zum Tod von Achim Leschinsky | 188 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|-----------------------------------|-----|
| Zum Tod von Wolfgang Sünkel | 190 |
|-----------------------------------|-----|

Impressum

Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? – Osnabrücker Erfahrungen

Ingrid Kunze

1 Problemstellung

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, wie in der Lehrerbildung die Theorie-Praxis-Problematik bearbeitet wird, geraten auch die Akteure und institutionellen Orte in den Blick. Dabei kommt man nicht an den Zentren für Lehrerbildung vorbei. Sie sind bundesweit an den meisten lehrerbildenden Universitäten als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen etabliert und sollen eine Querstruktur zu den Fachbereichen bzw. Fakultäten bilden, um die Belange der Lehrerbildung wirkungsvoller zu vertreten. Kernaufgaben sind zumeist die Koordination und Planung der lehrerbildenden Studiengänge, die Konzeption und Koordinierung der Praktika, die Beratung von Lehramtsstudierenden und die Unterstützung fachbereichsübergreifender Projekte in Lehre und zum Teil in Forschung (vgl. genauer Terhart 2004). Zentren für Lehrerbildung müssen dabei *auch* Grenzprobleme bearbeiten, denn sie agieren an inner- und außerinstitutionellen Grenzlinien, z. B. zwischen fakultäts-spezifischen und universitätsübergreifenden Aufgaben und Interessen, zwischen den Interessen und Erwartungen verschiedener Akteure (Verwaltung, Lehrende und Forschende, Studierende, außeruniversitäre Akteure) und nicht zuletzt zwischen Theorie und Praxis. Meine These lautet: *Zentren für Lehrerbildung sollen bei der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems an Universitäten eine Grenzstation bilden. Dabei bleibt ihre Rolle diffus, was einerseits Gestaltungsspielräume eröffnet und andererseits die Gefahr des Scheiterns erhöht.* Um diese These zu erörtern, gebe ich Einblicke in die Arbeit des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Osnabrück, dessen Vorstand ich seit fünf Jahren leite. Ausgehend von dieser „Fallstudie“ eines „ganz normalen“ Zentrums für Lehrerbildung werde ich auf generelle Probleme bei der institutionellen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems eingehen.

2 Kurzporträt: Das ZLB der Universität Osnabrück

Dem im Jahr 2001 gegründeten ZLB gehören als „geborene“ Mitglieder an: alle in der Lehrerbildung tätigen Erziehungswissenschaftler/innen und Psy-

cholog/inn/en, alle Fachdidaktiker/innen und/oder Beauftragte der Fächer für die Lehrerbildung. Es gibt keine externen Mitglieder, mit Ausnahme der Fachdidaktiker der Hochschule Osnabrück, die an kooperativen Studiengängen beteiligt sind. Jedoch ist der genannte Personenkreis nicht mit einer Stellenzuordnung oder Doppelmitgliedschaft an das Zentrum gebunden. In der Geschäftsstelle sind neben dem Geschäftsführer (Dr. Yoshiro Nakamura) drei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im Verwaltungsdienst (mit 2,5 Stellen, davon eine befristet für Forschungsunterstützung bzw. Akkreditierung) sowie zwei Verwaltungsangestellte für die Sachbearbeitung beschäftigt.

Dem ZLB kommt eine besondere Rolle zu, ist doch etwa ein Viertel der Studierenden in lehramtsbezogene Studiengänge eingeschrieben (alle Lehrämter außer für Förderschule) und sind acht der zehn Fachbereiche an der Lehrerbildung beteiligt. Zu den zehn strategischen Kernzielen der Universität gehört es, die Lehrerbildung zu einem „originären, forschungsbasierten Profilelement“ auszubauen.

Das ZLB war zunächst vorrangig für die Koordinierung der universitären Lehrerbildung und die Praktikumsorganisation zuständig; dabei stand die unterstützende, nicht die steuernde Funktion (vgl. Reinhold/Hilligus 2008) im Vordergrund. Zunehmend erweiterten sich die Aufgaben u. a. um Studiengangsentwicklung, Vorbereitung der Akkreditierung, Unterstützung des Prüfungswesens und von Drittmittelanträgen. Das Zentrum soll sich – so auch das Ergebnis einer Mitgliederbefragung im Jahr 2008 – künftig zu einer Kombination aus wissenschaftlicher Einrichtung mit Forschungsauftrag und Serviceeinrichtung für zentrale Belange der Lehrerbildung entwickeln (vgl. Strategiepapier 2010). Das ZLB gewinnt gewichtige Arbeitsfelder hinzu bzw. baut sie aus: Forschungsordination und Forschung, Lehrerfortbildung und die Koordination der Arbeit mit außeruniversitären Partnern. Dabei wird die steuernde Funktion zunehmen.

3 Ausgewählte Grenzprobleme zwischen Theorie und Praxis

Im Folgenden zeige ich für fünf Aufgabengebiete an ausgewählten Aktivitäten, wie das Osnabrücker ZLB an der Grenzlinie von Theorie und Praxis der Lehrerbildung arbeitet und mit welchen generellen Problematiken es dabei konfrontiert ist.

3.1 Gestaltung von Praktika und Praxisphasen

Eine zentrale Aufgabe ist die Versorgung der Studierenden mit Praktikumsplätzen, wobei ein rasant steigender Bedarf (von ca. 600 auf ca. 1500

Plätze pro Jahr) zu einer besonderen Herausforderung wird. Zwar gibt es eine hohe Kooperationsbereitschaft der Schulen, aber die Universität bleibt in der Rolle des Bittstellers, da sie die Bereitstellung der Praktikumsplätze sichern muss, während die Schulseite viel vager auf die „Mitwirkung in der Lehrerbildung“ verpflichtet ist. Mittelfristig sind hier sogar die Minimalstandards gefährdet, obwohl es das Anliegen des ZLB ist, die Betreuung und Begleitung zu verbessern.

Im Rahmen der konzeptionellen Arbeit werden derzeit Modellprojekte zur besseren Einbettung der Praktika in das Studium unterstützt. Gute Erfahrungen gibt es auch mit der vom ZLB koordinierten Einbindung mitwirkender Lehrkräfte in die Praktikumsvorbereitung und in Seminare mit Praxisanteilen, über die teilweise feste Brücken zu Studienseminaren und Kooperationschulen geschlagen wurden. Jedoch ist dies derzeit durch das Kultusministerium zur Disposition gestellt.

Eine neue Dimension in der Einbeziehung von Praktika ergibt sich mit den viersemestrigen Masterstudiengängen für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen sowie an Realschulen, die 2013 starten sollen. Sie enthalten eine einsemestrige Praxisphase und gehen mit der Verkürzung des Referendariats auf zwölf Monate einher. Die Gesamtverantwortung, auch für die Praxisanteile, wird bei den Universitäten liegen, in die Betreuung sind die Studienseminare einzubinden. In Osnabrück soll das forschende Lernen als Klammer zwischen Theorie und Praxis etabliert werden. Dem ZLB wird u. a. die Aufgabe zufallen, die Konzeption der neuen Studiengänge zu erarbeiten, die Kooperationen und Rahmenbedingungen zu organisieren, die Akkreditierung vorzubereiten und die Qualitätskontrolle zu etablieren.

Diese Schlaglichter auf die Tätigkeit des Osnabrücker ZLB implizieren zahlreiche generelle Grenzprobleme. Eines besteht in den divergierenden Erwartungen an die Praktika bzw. Praxisphasen: Anstoß für Theoriebildung und Kritik schulischer Praxis versus Anlass zur Reflexion eigener Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen versus Erwerb von „Starterkompetenzen“ für das Referendariat. Für die Zentren ergibt sich daraus eine schwierige Rolle, sofern sie sich nicht auf die organisatorische Absicherung der Praktika beschränken, sondern vermittelnd und konzeptionell arbeiten.

Ein anderes Problem besteht darin, dass die gegebenen Rahmenbedingungen im Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Praktika stehen (vgl. Hascher 2011). Praktika bedürfen der intensiven Vor- und Nachbereitung, ihre Ergebnisse sind mit den anderen Studienanteilen zu verknüpfen, und Studierende benötigen Beratungsmöglichkeiten. Dem steht gegenüber, dass schulische Mentoren kaum Entlastung erhalten, die Fachdidaktiken oft personell unterausgestattet sind und Studierende eine aufwändige Nachbereitung und Beratung oft als zu zeitintensiv betrachten.

Auch wenn dieses Ressourcenproblem sicher ein grundsätzliches ist, so sind doch große Unterschiede in der Ausstattung einzelner Fächer, Universitäten und Bundesländer erkennbar. Zentren für Lehrerbildung könnte hier die Aufgabe zufallen, zu ermitteln, welche Ausstattung für Praktika in universitärer Verantwortung unabdingbar ist.

Dabei können durchaus alle Seiten einen Gewinn aus Praktika ziehen: Schulen können profitieren, wenn sie durch Studierende Unterstützung erhalten, wenn sie Praktikanten später als gute Referendare und pädagogische Mitarbeiterinnen gewinnen, wenn diese den erhofften „frischen Wind aus der Universität“ mitbringen. Für die Universitäten steht als Profit natürlich die Betreuung der Studierenden im Mittelpunkt: Diese können zugleich Zugang zum Praxis- und potentiellen Forschungsfeld finden und Anregungen für die Generierung von Forschungsfragen erhalten. Zentren für Lehrerbildung könnten helfen, solche Win-win-Situationen herzustellen, indem sie die Chancen verdeutlichen, Kontakte fördern, gute Erfahrungen publik machen und bei Konflikten moderieren.

3.2 Studiengangsentwicklung und -management

Bei der Umstellung auf Bachelor- und Master-Strukturen hat das Osnabrücker ZLB eine deutliche Koordinations- und Unterstützungsfunktion übernommen. Es hat die fächerübergreifenden Teile der Prüfungsordnungen erarbeitet und die der fachspezifischen teilweise sehr weitgehend unterstützt. Dies eröffnete die Möglichkeit, gemeinsame Leitideen einzubinden und formale Vereinheitlichungen vorzunehmen.

Besondere Aufmerksamkeit galt der Stärkung der interdisziplinären Orientierung, bislang ein besonderer Schwachpunkt. Für die Studierenden mit Berufsziel Gymnasium wurde ein Interdisziplinäres Kerncurriculum realisiert, das neben Erziehungswissenschaft und Psychologie Angebote aus Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft sowie Fachdidaktiken enthält. Dabei werden die Beteiligten auch mit unterschiedlichen Auffassungen, wie ein gelungener Praxisbezug in der Lehrerbildung auszusehen habe, konfrontiert.

Mit Nachdruck wurde die Etablierung des forschenden Lernens in den Curricula für die Bildungswissenschaften betrieben. So ist im Studiengang Master of Education/Lehramt an Gymnasien für alle Studierenden ein Forschungsmodul obligatorisch, das von der Erziehungswissenschaft und zahlreichen Fachdidaktiken angeboten wird und zu neuen Lehrformen, z. B. der Forschungswerkstatt, geführt hat (vgl. Fiegert/Wischer 2010). In den anderen Studiengängen ist forschendes Lernen noch eine Option, soll aber fest verankert werden. Forschendes Lernen mit Bezug auf pädagogische Praxisfelder

bedeutet für die Beteiligten immer auch die Auseinandersetzung mit Problemen der Theorie und der Praxis. Der hohe Aufwand an Zeit der Studierenden und an personalen Ressourcen der Lehrenden gibt dem einen besonderen Stellenwert.

Zentren für Lehrerbildung sollten bei der Entwicklung und im Management von Studiengängen als Motor für die Durchsetzung von Leitprinzipien wirken, z. B. Interdisziplinarität, forschendes Lernen und reflektierter Berufsfeldbezug. Ebenso können sie die Möglichkeiten von Querstrukturen ausschöpfen und institutionelle Verantwortung – auch für die Umsetzung der landesspezifischen Vorgaben – übernehmen, bündeln und verteilen.

3.3 Kooperation mit Praxispartnern

Vom ZLB werden verschiedene institutionalisierte Kooperationen mit Praxispartnern unterhalten bzw. unterstützt. So gibt es seit Jahrzehnten einen regelmäßigen „Gesprächskreis Schule – Universität“ zu Fragen der Lehrerbildung, an dem das ZLB und Vertreter aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie der Landesschulbehörde, der Studienseminare und von Schulen teilnehmen. Die Kontakte zu den Studienseminaren, die derzeit noch stark über Einzelpersonen laufen, werden zunehmend verbindlicher gestaltet, gleiches gilt für Runde Tische und Gesprächskreise zu fachdidaktischen Fragen. Die Universität bzw. einzelne Institute haben mit Schulen Kooperationsverträge unterzeichnet, hierbei fungierte das ZLB als Berater. Als weiteres Beispiel sei auf zahlreiche Entwicklungs- und Forschungsprojekte an und mit Schulen verwiesen, in die auch Studierende einbezogen sind (vgl. Fiegert/Kunze/Ossowski 2010).

Zu den Grenzproblemen gehört hier das der Bewertungsmacht: Wer definiert, wer mit wem kooperieren darf, was die Qualität einer Kooperation ausmacht, welche Ziele als akzeptabel gelten? Als Beispiel: Nach der Unterzeichnung eines ersten Kooperationsvertrages der Universität mit einem Gymnasium in Osnabrück wurden weitere Vertragsabschlüsse von der Hochschulleitung in die Fachbereiche verwiesen, da Kooperationsverträge der Gesamtuniversität Exklusivität behalten sollten. Sie sollen also als „Auszeichnung“ vergeben werden, während es den Instituten demgegenüber um die Absicherung verlässlicher Partnerschaften geht. Daran liegt auch den Schulen, die zudem gegenüber der Schulbehörde ihr Kooperationsengagement legitimieren und ihr öffentliches Image aufpolieren können. Ihrer eigenen Bewertungsmacht – welche Universität ist unserer Kooperation wert? – sind sie sich noch nicht bewusst.

Ein weiteres Grenzproblem betrifft die unterschiedlichen Handlungslogiken der Partner und konfligierende Interessen. Diese müssen bei Dignität der

Praxis ausgehandelt werden – hier tritt die Universität nicht selten in der Rolle der „Händlerin“ auf, die ihre Studierenden, Ausbildungsziele und Projekte anbietet. Auch wenn Kontinuität und Institutionalisierung in der Kooperation als Ideal gelten, erweist sich die Problem- bzw. Projektbezogenheit nicht selten als ebenso tragfähig und muss der starke Bezug auf Einzelpersonen nicht zwangsläufig negativ sein.

3.4 Forschung und Forschungskoordination

Im Arbeitsgebiet Forschung wurde am Osnabrücker ZLB das „Kompetenzzentrum Unterrichtsqualität“ gegründet, das unterrichtsbezogene Projekte bündeln, interdisziplinäre Projekte anregen, Austausch und Kompetenzaufbau zu forschungsmethodischen Fragen organisieren, die Antragstellung unterstützen und die Verbreitung der Ergebnisse vorantreiben soll. Die dafür von der Universität gewährte personelle Unterstützung ist mit der Erwartung verbunden, eigenständig erhebliche Drittmittel einzuwerben.

Forschung scheint zunächst alleinige Aufgabe der Wissenschaftsseite zu sein. Bei näherer Betrachtung wird aber ersichtlich, dass auch hier das ZLB an der Grenzlinie von Theorie und Praxis steht. So geht es darum, Zugang zum Forschungsfeld zu gewinnen und eine Rolle der Wissenschaft zu finden, die sie in den Augen der Praktiker nicht als ‚Eroberer‘ erscheinen lässt, aber auch nicht als unverbindlich vorbeischauende ‚Touristen‘. Als eine Möglichkeit hat sich hier die Schulbegleitforschung etabliert, die von den Problemen der Schulen ausgeht. Die zahlreichen Einzelprojekte bedürften in Osnabrück einer Bündelung. Dem ZLB fällt zudem die Aufgabe zu, die Fachdidaktiken in ihrer Forschung zu unterstützen, da diese nur teilweise aus sich heraus forschungsfähige Einheiten darstellen. Neu geschaffene und zeitlich befristete Juniorprofessuren sollen hierbei zwar für Abhilfe sorgen, stehen jedoch unter dem Druck, in kurzer Zeit vorzeigbare Ergebnisse vorzulegen und sich für die Bewerbung auswärts zu präparieren.

Arbeit an der Grenzlinie von Theorie und Praxis bedeutet, Forschungsinteressen auszutarieren: zwischen Grundlagen- und Entwicklungsforschung, zwischen der Produktion von Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen. Es kann zu den Aufgaben der Zentren gehören, Lehrkräfte zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation zu gewinnen, wobei unklar ist, was wissenschaftliche Qualifikation für Praxisfelder bedeutet. In nochmals anderer Weise spiegelt sich die Theorie-Praxis-Problematik, wenn es um die Verbindung von Lehre und Forschung geht. Lehramtsstudierende haben ein vergleichsweise geringes Interesse an Wissenschaft (vgl. Heine u.a. 2008, 142 ff.). Umso wichtiger sind attraktive Angebote, um z.B. in Forschungs-

seminaren sowie in Bachelor- und Masterarbeiten exemplarisch forschungsbezogenen Zugängen zu Schule und Unterricht zu begegnen.

3.5 Lehrerfort- und -weiterbildung

Derzeit steht ein Vertrag mit dem Niedersächsischen Kultusministerium über die Einrichtung eines Kompetenzzentrums Lehrerfortbildung vor dem Abschluss. Hintergrund ist, dass das Ministerium Fortbildungsaufgaben auslagern will und die Universitäten als neue Träger gewünscht sind, denen auch personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Da das Ministerium jedoch nur Teile der Fortbildung abgibt, werden Parallelstrukturen entstehen. Das Interesse der Universität Osnabrück gründet auf langjährigen Bemühungen, sich stärker in die Lehrerfortbildung einzubringen. Bei einem erfolgreichen Vertragsabschluss wird das neue Kompetenzzentrum Lehrerfortbildung beim ZLB angesiedelt.

Das Kompetenzzentrum wird in diesem Prozess seine Rolle definieren müssen: Will es vorrangig Dienstleister für die Fortbildungsinteressen von Schulen und Lehrkräften sein oder versteht es sich mehr als Innovationsmotor, als Sachwalter für die Implementation (wissenschaftlich fundierter) Neuerungen in den Schulen? Es wird dabei in einem Feld von Ziel- und Interessenskonflikten agieren müssen: Der Universität geht es u. a. um die Weitergabe von Forschungsergebnissen, um die Verbesserung von Schule, um die Erschließung von Forschungsfeldern, um positive Rückwirkungen auf die Lehre und das Aufpolieren ihres Images über das Engagement für die Praxis und die Region. Das Kultusministerium erhofft sich ebenfalls eine Verbesserung der Fortbildung und der Schule, es will die Strukturen und (ideellen) Ressourcen der Universität nutzen. Unklar ist, ob eher die problematischen Teile ausgelagert wurden und welche Rolle bei der Qualitätskontrolle z. B. der Wissenschaftsbezug spielen wird. Da die Universität nur einen Teil der Fortbildungsangebote selbst zur Verfügung stellen kann, wird das Kompetenzzentrum auch als Agentur fungieren, muss die Interessen der anderen Anbieter ausbalancieren und für Qualitätskontrolle sorgen.

Als spannende Entwicklungsaufgabe für das Kompetenzzentrum und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Fortbildungen anbieten, wird sich erweisen, wie sich eine Begegnung von Theorie und Praxis realisieren lässt, die Belehrung vermeidet, aber nicht auf die Konfrontation der Praxis mit wissenschaftlichen Perspektiven und Ergebnissen verzichtet.

4 Fazit

Als Grenzstation zwischen Theorie und Praxis können und sollten Zentren für Lehrerbildung verschiedene Aufgaben übernehmen:

- Sie sind Botschafter für die Belange der Universitäten nach außen und für die Belange der Praxispartner in die Universität hinein.
- Sie sind Koordinatoren und Mediatoren in der Interaktion der inner- und außeruniversitären Akteure der Lehrerbildung.
- Sie sind Experten für fächerübergreifende Fragen der Lehrerbildung und der Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung.

Diese Arbeit im Grenzbereich ist gekennzeichnet durch diffuse Funktionszuweisungen, durch limitierte und oft unzureichende Ressourcen aller beteiligten Systeme und durch überzogene Erwartungen bezüglich einer ‚Lösung‘ des Theorie-Praxis-Problems. Um vorhandene Gestaltungsspielräume sinnvoll zu nutzen und die Gefahr des Scheiterns zu bannen, erscheint deshalb für die Zentren für Lehrerbildung eine Begrenzung auf Kernbereiche unabdingbar.

Literatur

- Fiegert, Monika/Wischer, Beate (Hrsg.) (2010): Studien zum gemeinsamen Lernen. Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 1. Osnabrück.
- Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid/Ossowski, Ekkehard (2010): Studierende als Mitwirkende bei schulischen Innovationsprozessen. In: Krüger, Anne-Kathrin u. a. (Hrsg.): Schulentwicklung und schulpraktische Studien. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 5. Leipzig, S. 34–73.
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennowitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a., S. 418–440.
- Heine, Christoph u. a. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.
- Reinhold, Peter/Hilligus, Annegret Helen (2008): Forschung und Nachwuchsförderung – Perspektiven für Zentren für Lehrerbildung. In: Lütgert, Will u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim und Basel, S. 107–121.
- Terhart, Ewald (2004): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, Hans (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden, S. 15–31.
- Universität Osnabrück (2009): Hochschulentwicklungsplan Teil I. http://www.uni-osnabrueck.de/images/PStDokumente/UOS_HEP_2009.pdf [letzter Abruf 14.06.11].
- Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück (2010): Strategiepapier. Unveröffentlichtes Manuskript. Osnabrück.