

Röhner, Charlotte

Die Lehrerausbildung in der BRD seit 1990: die Gründung der Schools of Education

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 201-211. - (Historische Bildungsforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Röhner, Charlotte: Die Lehrerausbildung in der BRD seit 1990: die Gründung der Schools of Education - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 201-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225880 - DOI: 10.25656/01:22588*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225880>

<https://doi.org/10.25656/01:22588>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

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



Rita Casale / Jeannette Windheuser
Monica Ferrari / Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

**Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe
in Italien und Deutschland**

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlerung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i>	7
--	---

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 th and 19 th Centuries <i>Simonetta Polenghi</i>	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i>	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i>	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i>	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 th and 20 th Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i>	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 th and the 20 th Centuries <i>Giuseppe Zago</i>	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i>	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i>	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today
Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio138

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)
Sabine Reh und Joachim Scholz151

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848):
 Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf
Margret Kraul163

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerausbildung (1915-1960)
Eva Matthes177

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)
Elke Kleinau191

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education
Charlotte Röhner201

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren
Rita Casale212

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)
Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet225

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung
Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser244

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland
Jürgen Oelkers258

Autor/innenverzeichnis277

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: Die Gründung der Schools of Education

Charlotte Röhner

Die Lehrerbildung in Deutschland befindet sich in einem strukturellen wie programmatischen Wandel, der ausgelöst durch die negativen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungstudien auch zu nachhaltigen Reformen in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften führte. ‚Zentren für Lehrerbildung‘ oder ‚Professional Schools of Education‘ stellen zentrale Einrichtungen dar, die in der Post-PISA¹-Phase an allen Universitäten, die Lehrkräfte ausbilden, eingerichtet wurden, um über die Steigerung der Qualität von Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Effizienz schulischen Lernens und schulischer Leistungen nachhaltig zu verbessern. Welche Rolle die Zentren für Lehrerbildung, die Schools of Education, in der strategischen Neuausrichtung der universitären Lehrerbildung spielen und welche Ziele und Aufgaben sie verfolgen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Nach über zehn Jahren ihrer Implementierung und Neuausrichtung an den Universitäten liegen erste empirische Befunde zur strategischen und programmatischen Aufstellung der Zentren und Schools of Education vor, die ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung und der Professionalisierung von Lehrkräften in der universitären Ausbildung bestimmen lassen.

1 Bildungsreform und Lehrerbildung im Kontext globaler Strategien der OECD

Eingebettet ist die Einrichtung von Schools of Education in die aktuelle Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche, wie sie durch eine umfassende Neubestimmung und globale Maßnahmen der Regulierung des Bildungswesens in internationalen Rahmen und über die Beschlüsse internationaler Organisationen und Einrichtungen definiert sind.² Hierbei spielt die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) als strategischer Impulsgeber eine maßgebliche Rolle, die über die international vergleichenden Schulleistungstudien PISA die Effektivität schulischer Bildung im gemeinsamen Wirtschaftsraum sicherstellen will und diese als Voraussetzung für den zukünftigen wirtschaftlichen Erfolg der OECD-Staaten betrachtet.³ Die Teilhabe am globalen Arbeitsmarkt wird im tertiären Bereich über den Bologna-Prozess gesteuert, der mit der Vereinheitlichung der Studiengänge im europäischen Raum auf eine höhere Flexibilität und Mobilität im Zugang zu Bildungszertifikaten gerichtet ist. Die Umstrukturierung der Studiengänge nach dem Bachelor- und Mastersystem war auch für die Neuausrichtung der Lehrerbildung in Deutschland strukturell bedeutsam und verlief zunächst unabhängig von der zeitlich späteren Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education. Bevor die Rolle und die Funktion von Zentren

1 PISA = *Programme for International Student Assessment*.

2 Vgl. Radtke 2003; Zimmer 2007.

3 Vgl. Flitner 2006; Thole u.a. 2006.

der Lehrerbildung und der Schools of Education in der Reform der Lehrerbildung dargestellt und analysiert werden, wird die Entwicklung der Lehrämter und der Lehrerbildung in Deutschland in einem kleinen historischen Exkurs skizziert.

2 Entwicklung lehrerbildender Studiengänge in Deutschland: Ein Überblick

Konstitutiv ist seit den Anfängen eines staatlich regulierten Pflichtschulsystems am Ende des 18. Jahrhunderts die Trennung zwischen einer elementaren ‚niederer‘ Bildung, dem niederen Schulwesen, und einer ‚höheren Bildung‘ für Wenige und dem höheren Schulwesen und analogen Lehramtstypen, dem höheren und niederen Lehramt mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen an unterschiedlichen Einrichtungen. Die Etablierung des Gymnasiallehrantes mit einem Zwei-Fach-Lehrer mit den zwei Ausbildungsphasen des universitären Studiums und einem anderthalb bis zweijährigen Referendariat für die schulpraktische Ausbildung, die sich bereits am Anfang des 19. Jahrhunderts vollzog, ist bis heute strukturbildend. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht für breitere Volksschichten im 19. Jahrhundert wurde für die Volksschullehrkräfte erstmals überhaupt ein zwei- bis dreijähriges seminaristisches Ausbildungskonzept eingeführt, das man mit einem Elementar- oder Volksschulabschluss ab einem Alter von etwa 17 Jahren absolvieren konnte.

Mit der Einführung der Weimarer Grundschule, der gemeinsamen Schule für alle Kinder, wurde die Trennungslinie zwischen niederer und höherer Bildung für die Dauer der vierjährigen Grundschulzeit aufgehoben.⁴ Damit ging auch die Aufwertung des Volksschullehrantes einher, das ab den 1920er Jahren das Abitur als Voraussetzung für das Volksschullehrer-Studium an Pädagogischen Akademien vorsah. Nach 1945 blieb diese Struktur der Lehrerbildung in Westdeutschland mit der Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems von Hauptschule, Realschule und Gymnasium erhalten. Die Lehrämter blieben in Ausbildung, Status und Bezahlung getrennt. Die Ausbildung der späteren Grund-, Haupt- und Realschullehrer vollzog sich an Pädagogischen Hochschulen, während die Ausbildung der Gymnasiallehrer weiterhin an Universitäten erfolgte. Mit der Bildungsreform und Bildungsexpansion der 1970er Jahre, die mit dem Anspruch einer umfassenden Demokratisierung der Gesellschaft und der Forderung nach Chancengleichheit im Zugang zu Bildung an Schulen und Hochschulen verbunden war, entstand ein immenser Bedarf an neu ausgebildeten Lehrkräften und damit einhergehend einer Akademisierung und Verfachlichung der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften, die mit einer zunehmenden Integration der ‚niederer‘ Lehrerbildung in die Universitäten verbunden war. Das sechssemestrige Studium, das sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen erfolgte, wird nur noch in einzelnen Bundesländern angeboten, da im Zuge der Bologna-Reform und der Neuausrichtung der Lehramtsausbildung in Folge des sogenannten ‚PISA-Schocks‘ die Lehramtsstudiengänge grundlegend reformiert und in der universitären Ausbildung einander angeglichen wurden.

Vorreiter dieser umfassenden Gleichstellung aller Lehrämter war das Land Nordrhein-Westfalen, das mit dem Lehramtsausbildungsgesetz von 2008⁵ eine gleichlange universitäre Ausbildung für alle Lehrämter mit einem sechssemestrigen Bachelor- und einem viersemestrigen

⁴ Vgl. Reyer 2006.

⁵ Vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2008.

Masterstudium inklusive eines Praxissemesters in der ersten Phase und einem 18-monatigen Referendariat in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorsieht. Da die Bundesrepublik Deutschland föderal nach Bundesländern aufgebaut ist und die Kulturhoheit bei den einzelnen Bundesländern liegt, ist die Lehramtsausbildung je nach Bundesland differenziert und nicht einheitlich geregelt, wie das in zentralstaatlich ausgerichteten Ländern der Fall ist. Dies führt in der bundesrepublikanischen Lehramtsausbildung zu einer Diversifizierung der Studiengänge, die durch ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit in Struktur, Status und zeitlicher Dauer der Lehramtsstudiengänge gekennzeichnet ist. Das traditionelle Staatsexamen gibt es nur noch an wenigen Universitäten, beispielsweise in Hessen und Sachsen. Die Mehrheit der Bundesländer haben die Lehrerbildung in das konsekutive Modell der Bachelor- und Masterstudiengänge mit zum Teil unterschiedlicher Dauer für die Schultypen und lehramtsbezogenen oder polyvalentem Bachelorstudiengang überführt. Als jüngste Entwicklung ist die Einrichtung integrierter Lehramtsstudiengänge mit einer sonderpädagogischen Fachrichtung im Lehrkräftegesetz Berlins zu nennen, das auf den Lehrerberuf einer inklusiven Schule ausgerichtet ist und mit dem das Sonderpädagogische Lehramt im Stadtstaat abgeschafft wurde. Diese Mixtur unterschiedlicher Modelle, so Hans-Georg Kotthoff und Ewald Terhart, „had led to a situation, in which the structural differences between teacher education models in the 16 German states are currently bigger than before the Bologna Process in 1999 and perhaps even bigger than before“.⁶

Die negativen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungsstudien und der damit verbundene sogenannte „PISA-Schock“ haben wie es der Erziehungswissenschaftler und Lehrerbildungsforscher Terhart analysiert, zu einer „bildungshistorischen Zäsur“ mit gravierenden Veränderungen „im Bildungsdiskurs, im Bildungssystem und in der Bildungsforschung [geführt], die etwa seit dem Jahr 2000 in Deutschland zu beobachten sind“ und die, wie er kommentiert, „als Ausdruck der Bildungsglobalisierung kommentiert, gefeiert und dämonisiert werden“.⁷

Während der ‚Sputnik-Schock‘ die erste grundlegende Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland auslöste und einen Zeitraum von zehn Jahren zwischen 1965 und 1975 umfasste, ist die Reformdynamik und die durch PISA ausgelöste zweite große Bildungsreform in ihrer strukturellen Dimension und ihrem zeitlichen Ausmaß ungleich größer. Sie kommt einem Paradigmenwechsel in der Ausrichtung des primären, sekundären und tertiären Bildungsbereichs gleich, der mit Standardisierungsprozessen und neuen Formen einer managerialistischer Steuerung in Schulen und Hochschulen verbunden ist. Die grundlegende Transformation von der *Input-* zur *Outputorientierung*, die in Schulen wie in Hochschulen die Entwicklung bestimmt, stellt ein in Begrifflichkeit und Semantik fundamentalen Wandels im Verständnis von Bildung und Ausbildung dar.⁸ Die politischen Maßnahmen auf Seiten der schulischen Bildung haben zu einer Ausrichtung des schulischen Lernens an Kompetenzerwartungen, verbindlichen Bildungsstandards und einer evaluationsorientierten Steuerung von Schulen durch Schulinspektionen und verbindliche Vergleichsarbeiten im nationalen Kontext geführt. Auch für die Lehrerbildung wurden durch die Kultusministerkonferenz (KMK) 2004 Standards beruflichen Handelns als verbindliche Kompetenzanforderungen vereinbart und mit dem bereits zuvor eingeleiteten Reformprozess der universitären Studiengänge nach den Vorgaben

⁶ Kotthoff/Terhart 2013, S. 84.

⁷ Terhart 2016, S. 88.

⁸ Vgl. Casale u.a. 2010; Jann 2010.

des Bologna-Prozesses verknüpft.⁹ Da die Qualität der Schulleistungen mit der Qualität der Lehrerausbildung in Verbindung steht, befinden sich die Lehrerbildung und das Bildungs- und Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern in einem angenommenen Wirkungszusammenhang, über dessen Mechanismen und Effekte in der Bildungs- und Lehrerforschung bisher nur theoretische Modelle vorliegen.

3 Rolle und Funktion Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education in der Reform der universitären Lehrerbildung

Zentren für Lehrerbildung wurden ab der Mitte der 1990er Jahren in einzelnen Bundesländern eingerichtet als *ein* Element, um die Struktur- und Inhaltsprobleme der Lehrerausbildung an den Universitäten zu lösen, die in Folge ihrer Integration in die Universitäten und ihrer Zersplitterung und Randstellung in den Fakultäten zu Tage traten. Dies geschah in den 16 Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Reichweite. Über die Einrichtung der Zentren für Lehrerbildung sollte ein institutioneller Ort und Sachverwalter der Lehrerausbildung geschaffen werden, der die Belange der Lehramtsausbildung koordiniert und die häufig zu beobachtenden Marginalisierung der lehramtsbezogenen Fachinhalte in den akademischen Fächern über die inneruniversitäre Vernetzung der Studieninhalte überwindet. Auch fehlte häufig ein erziehungswissenschaftlicher Ausbildungskern, dem über die Zentren begegnet werden sollte. Der von den Studierenden häufig beklagte Mangel an Praxisanteilen in der universitären Phase sollte durch eine systematische Verknüpfung von Theorie- und Praxisanteilen in den Schulpraktischen Studien gewährleistet werden. Zudem sollte die fehlende Gesamtorganisation und -koordination des Studiums geleistet und eine Beratungsinstanz bezüglich des Aufbaus und der Struktur der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge institutionalisiert werden. Die Evaluationen im Rahmen des Modellversuchs ‚Zentren der Lehrerbildung‘ konzentrieren sich auf Befragungen in nordrhein-westfälischen Universitäten und Studienseminaren der zweiten Phase und stellten bereits Ende der 1990er Jahre eine tendenzielle Überforderung der Zentren durch zu umfangreiche Aufgabenzuschreibungen fest, die auf mangelnde fachliche und personelle Ressourcen und eine zu geringe Machtstellung der Zentren innerhalb der Universitäten zurückgeführt wurde.¹⁰

Erst mit der Neuausrichtung der Bildungspolitik infolge des PISA-Schocks wurden bundesweit Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education an allen lehramtsbildenden Universitäten neu gegründet oder bestehende Zentren neu aufgestellt. Nicht zufällig sind die gewählten Bezeichnungen als *Professional Schools of Education*, die erst ab 2010 die Entwicklung bestimmen, ein Signum für ein Verständnis dieser Institution, wie sich im angelsächsischen Raum entwickelte und in der Definition von Hans Weiler wie folgt spezifiziert ist: *Professional Schools* sind *problem- und anwendungsorientierte, disziplinübergreifende Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten*, die sich dem Ausbildungs- und Forschungsbedarf bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche – Bildung, Gesundheitswesen, Rechtswesen, Soziale Wohlfahrt, Siedlungs- und Verkehrswesens – annehmen.¹¹ Über die Institutionalisierung von *Professional Schools of Education* an *allen* Universitäten sollten den vom Wissenschaftsrat 2001 kritisierten

9 Vgl. KMK 2004a, 2004b.

10 Vgl. Mürmann/Große-Holthaus 1999; Blömeke 2000, 2001.

11 Vgl. Weiler 2005.

Defiziten in der universitären Lehrerbildung, denen bislang kein konzeptionell-strategischer Ort von Lehre und Forschung eingeräumt war, nun bundesweit strukturell und nachhaltig begegnet werden.¹²

Um die gemeinsame Ausrichtung der Reform der Lehrerbildung zu gewährleisten, entwickelte die KMK, in der die Minister aller 16 Bundesländer bildungspolitische Fragen klären und bindende Beschlüsse treffen, auf der curricular-inhaltlichen Ebene Standards für die Lehrerbildung, die allgemeine und fachspezifische Kompetenzanforderungen definieren. Die bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereiche umfassen die Bereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen Innovieren* und beschreiben jeweils Ausbildungsstandards für die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung.¹³ In ihrer inhaltlichen Ausrichtung repräsentieren die Kompetenzbereiche klassische Felder der Lehrerbildung, die in der Semantik von Kompetenzerwartungen und Standarddefinitionen daherkommen und sich durch einen hohen Allgemeinheitsgrad auszeichnen. Die durch die empirische Bildungsforschung forcierten Theorieansätze und Wissensbestände nehmen in den KMK-Standards vergleichsweise wenig Raum ein, sodass in der Konzeptualisierung der Standards auf traditionelle Domänen und curriculare Konzepte der Lehrerbildung zurückgegriffen wurde.¹⁴ Wie diese in den neuen Studiengängen berücksichtigt wurden und welche empirischen Effekte und Wirkungen damit für die Qualitätssteigerung in der Lehramtsausbildung erhoben sind, wird nachfolgend analysiert.

4 Analyse und Bewertung der Konzeption von Professional Schools of Education

Schools of Education stellen ein neues Organisationsmodell von Forschung und Lehre in der Lehrerbildung dar, das sich in zwei Typen entwickelt hat: Der erste Typ ist eine Einrichtung mit Fakultätsstatus und Leitung durch einen Dekan, eine Dekanin. An der Fakultät sind die bildungswissenschaftlichen Lehrstühle angesiedelt oder des Weiteren noch die fachdidaktischen Lehrstühle. Sie hat umfassende Entscheidungsbefugnisse über die Lehrerbildung an der Universität und kooperiert mit den für die Lehrerbildung relevanten Fachdisziplinen. Kennzeichnend ist eine ausgewiesene Forschungsausrichtung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie umfassende Befugnisse für Personal, Lehre und Nachwuchsförderung. Die Einrichtung verfügt über das Promotions- und Habilitationsrecht. Über Doppelmitgliedschaften (*joint appointment*) und gemeinsame Berufungen wird die Kooperation mit den lehrerbildenden Disziplinen gewährleistet.

Der zweite Typ ist eine zentrale Einrichtung der Universität mit für alle übergeordneten Aufgaben in der Organisation und Entwicklung der lehrerbildenden Studiengänge mit weitreichenden Entscheidungsrechten. Sie hat keinen Fakultätsstatus und kein Promotions- und Habilitationsrecht. Bei Berufungen von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Professuren hat sie ein Mitspracherecht. Die Forschungsperspektiven sind auf Querschnittsaufgaben der Lehrerbildung ausgerichtet. In dieser Ausrichtung stellt der zweite Typ eine Weiterentwicklung der Zentren für Lehrerbildung dar, die sich zum Teil in Professional Schools umgewandelt haben, um ihre Neuausrichtung in der Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung

¹² Vgl. Wissenschaftsrat 2001.

¹³ Vgl. KMK 2004a, 2004b.

¹⁴ Vgl. Terhart 2014.

auch im Namen der Einrichtung anzuzeigen. An einzelnen Universitäten wurden sie auch neu gegründet.

Mit der Bezeichnung *Professional School* wird die Zielrichtung markiert, die mit der Institutionalisierung verbunden ist: Eine Professionalisierung in der universitären Ausbildung von Lehrkräften. Die strategische Neuausrichtung in der Funktion und Aufgabenbeschreibung von zentralen Einrichtungen für die Lehrerbildung gilt gleichermaßen für Zentren, die keine Namensänderung vorgenommen haben. Welche Zielvorstellungen von Lehrerbildung mit der Professionalisierung von Lehrkräften verbunden ist, soll jetzt in der Analyse ausgewählter Schools of Education gezeigt werden.

Im Jahr 2008 wird mit der *School of Education* an der Technischen Universität München (TUM) die erste School im Status einer Fakultät mit allen akademischen Rechten (Promotions-, Habilitations- und Berufsrecht) eingerichtet. Ziel ist die Modernisierung des Lehramtsstudiums für Gymnasien und Berufliche Schulen in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen. Programmatisch richtet sich die TUM School of Education an der empirischen Bildungsforschung aus und beruft Professuren mit einem psychologisch-quantitativen Forschungsprofil, die vielfach am Forschungsprogramm von PISA beteiligt sind. Das Forschungsprogramm stützt sich auf das Rahmenprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung der empirischen Bildungsforschung und richtet sich auf die systematische Entwicklung von Kompetenzdiagnostik und die empirisch-quantitative Fundierung der Fachdidaktiken. In dieser Ausrichtung entspricht es auch der Forschungsstrategie im Rahmen des CERI¹⁵-Konzepts der OECD,¹⁶ die auf eine transdisziplinäre eurowissenschaftlich ausgerichtete Lehr-Lern-Forschung zielt und die Entwicklung psychometrische Technologien der Kompetenzmessung in globaler Perspektive in Kooperation internationalen Unternehmen wie *Microsoft* oder *Intel* fördert. Die kompetenz- und evidenzbasierte Ausrichtung des Forschungsprofils schlägt sich auch in der curricularen Gestaltung des bildungswissenschaftlichen Studiums nieder.¹⁷

Die Studieninhalte umfassen lerntheoretische, psychologisch-diagnostische, sozialpsychologische Studieninhalte sowie Module zur empirischen Bildungsforschung. Das bildungswissenschaftliche Studium ist auf die Mikroebene des Unterrichts und lern- und sozialpsychologische Aspekte des Unterrichtens ausgerichtet. Dabei sind die Theorie- und Forschungsansätze der neuen Lernwissenschaften und der quantitativen empirischen Bildungsforschung maßgebend. Die Theorie- und Wissensbestände der kritisch-reflexiven wie historisch-systematischen Erziehungswissenschaft sind exkludiert und kein Gegenstand der Lehrerbildung an der TUM School of Education.

Die Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum repräsentiert den zweiten Typ in der Entwicklung und ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung für alle strategischen und inhaltlichen Aufgaben der Lehrerbildung mit einer übergreifenden Querstruktur über alle zwölf an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten ohne Fakultätsstatus und ohne Promotions- und Habilitationsrecht. Sie hat sich aus einem ehemaligen Zentrum für Lehrerbildung als Professional School etabliert und dokumentiert die Neuausrichtung durch die Einrichtung eines *Center for Educational Studies* sowie durch einen externen wissenschaftlichen Beirat. Die Forschungsprogrammatische ist offen für unterschiedliche Ausrichtungen und Pers-

15 CERI = *Centre for Educational Research and Innovation*.

16 Vgl. OECD 2007.

17 TUM 2018.

pektiven und will eine schul- und unterrichtsbezogene Bildungsforschung initiieren und die Lehrerweiterbildung fördern.

In der Professionalisierung der Lehrerbildung an der Universität Bochum wird der Bezug zur Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik wie zu benachbarten Disziplinen aufrechterhalten und ein interdisziplinär orientiertes Verständnis von Erziehungswissenschaft zugrunde gelegt.¹⁸

In der Profilbildung zeigt sich keine einseitige Ausrichtung an neuen Lernwissenschaften und den Theorie- und Wissensbeständen der empirischen Bildungsforschung. Erziehungs- und gesellschaftstheoretische Diskurse sind im Curriculum verankert und internationale Perspektiven der Bildungsentwicklung und interkulturellen Pädagogik werden berücksichtigt. Die disziplinäre Verantwortung für die bildungswissenschaftlichen Studien liegen beim Institut für Erziehungswissenschaft.

Die Professional School of Education an der Humboldt Universität Berlin soll als drittes Beispiel für die Entwicklung der Zentren und Schools herangezogen werden, um die jüngste Entwicklungstendenz in der programmatischen und strategischen Ausgestaltung von Schools of Education zu analysieren. Am Modell der Humboldt Universität zeigt sich eine enge Kopplung zwischen der Weiterentwicklung von Studiengängen und einer strategischen Ausrichtung der Forschungsinitiativen der Professional School of Education, die sich an erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Fragestellungen und Anforderungen an eine inklusive Schule ausrichtet und das Forschungsprofil an übergreifenden Querschnittsaufgaben der Lehrerbildung ausrichtet. Der Stadtstaat Berlin sieht mit dem Lehrkräftegesetz von 2014¹⁹ integrierte Lehramtsstudiengänge mit sonderpädagogischen Fachrichtungen sowie verpflichtende Inklusionsmodule und Sprachbildung für alle Lehramtsstudiengänge vor, die für die inklusive Schulentwicklung hochbedeutsam sind. Um dieser Anforderung zu entsprechen, sind an der Professional School of Education Professuren eingerichtet worden, die dieser Profilbildung Rechnung tragen: Eine Professur für Sprachbildung als Querschnittsaufgabe der Lehrerbildung sowie eine Methodenprofessur, die einen integrativen *Multi-Method*-Ansatz vertritt. Die Inklusionsthematik ist über die Einwerbung eines Forschungsprogramms zur Entwicklung inklusiver Lehrformate in allen Fächern im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung berücksichtigt und wird durch ein Graduiertenkolleg zur Inklusion, das bereits vorher am Institut für Erziehungswissenschaft eingeworben wurde, flankiert.

Die Professionalisierung der Lehrerbildung an der Professional School of Education der Humboldt Universität Berlin zielt damit in Forschung und Lehre auf eine erziehungswissenschaftliche Programmatik, die sich an allgemeinpädagogischen wie gesellschaftlich wie menschenrechtlich bedeutsamen Fragestellungen einer humanen Schule ausrichtet und kann in dieser Ausrichtung als zukunftsweisend betrachtet werden.

4.1 Fazit zur strategischen und programmatischen Entwicklung der Schools of Education

Beim ersten Typ mit vollen Fakultätsstatus liegt die Definitionsmacht über die bildungswissenschaftliche Forschung und die Lehre bei der Institution der School. Die bildungswissenschaftliche Forschung und Lehre ist an den Theorieansätzen und der Methodologie der neuen Lernwissenschaften und der empirischen Bildungsforschung ausgerichtet und nimmt einen

¹⁸ RUB 2013, S. 19f.

¹⁹ Vgl. Berliner Senatsverwaltung 2014.

Bruch mit der Vielfalt der Theorie- und Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft vor, die aus dem Curriculum ausgeschlossen sind.

Beim zweiten Typ mit Querschnittsstruktur über alle lehrerbildenden Fachbereiche und Fächer und einer auf Koordination und Qualitätssteigerung des Studiums und der Lehre ausgerichteten Funktion ist die Initiierung und Förderung der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung durch eine zwischen den Disziplinen und Fächern verantworteten Forschung kennzeichnend. Die Forschungsausrichtung ist für unterschiedliche methodologische Ansätze offen und keinem Paradigma einseitig verpflichtet. Die Kontinuität mit den Theorie- und Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft und der ihr verwandten Disziplinen bleibt weitgehend gewahrt.

Überblickt man die dynamische Entwicklung der Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education und ihrer Funktion in der Professionalisierung der Lehrerbildung, kann man Folgendes bilanzieren: Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sind an allen lehrerbildenden Universitäten Deutschlands institutionalisiert, um eine curriculare und organisatorische Abstimmung der Elemente universitärer Lehrerbildung an den Universitäten zu gewährleisten. Aktuell überwiegen nach meinen Befunden Modelle des zweiten Typs, die wissenschaftlich offen und mehrperspektivisch ausgerichtet sind. Die Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf wird durch die Zentren zunehmend vorangetrieben in je unterschiedlicher programmatischer Ausrichtung und Profilierung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit einer Fördersumme von 500 Millionen Euro unterstützt die Institutionalisierung der Zentren und Schools und stärkt ihre Forschungsprofilierung. Dabei werden auch Forschungsprogrammatiken unterstützt, die für die Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Entwicklung einer humanen Schule hochbedeutsam sind, wie das „Modell für inklusives Lehren und Lernen“²⁰ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

5 Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Schools of Education: Ein kritisch-abwägender Ausblick

Zur Wirksamkeit von Schools und Zentren für die Lehrerbildung liegt eine Studie von Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg²¹ vor, die eine große Heterogenität der Schools und Zentren in ihrer programmatischen und strategischen Ausgestaltung bilanziert. Im Kern nehmen sie aber administrativ-organisatorische Aufgaben wahr und sind – in ihrer Steuerungs- und Verantwortungsfunktion für die Lehrerbildung aus organisationssoziologischer Sicht mit einer Überkomplexität an Aufgaben überfrachtet – weit davon entfernt, die Zerfaserung und Zufälligkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu bekämpfen und eine ‚einheitliche Wissensbasis‘ als Ausbildungsergebnis sicherzustellen. Gleichlautende Befunde ergaben auch die Studien von Volker Lohmann u.a.²² sowie die Studie von Friederike Hohenstein u.a.,²³ welche die geringe Verbindlichkeit in der Umsetzung der Standards für die Lehrerbildung konstatieren.

20 Vgl. Frohn/Brodesser/Moser/Pech 2019.

21 Vgl. Böttcher/Blasberg 2015a, 2015b.

22 Vgl. Lohmann/Seidel/Terhart 2011.

23 Vgl. Hohenstein u.a. 2014.

Welche langfristige Bedeutung Zentren und Schools für die Lehrerbildung haben, lässt sich auch nach über zehnjähriger Entwicklungszeit nur eingeschränkt bilanzieren.²⁴ Sie sind in allen lehrerbildenden Universitäten institutionalisiert und in dynamischer Entwicklung. Zukunft haben voraussichtlich nur solche Zentren und Schools, die eine ausgewiesene Forschungsorientierung aufweisen. Belastbare Studien zur Effizienz von Schools und Zentren im Hinblick auf nachweisbare Effekte für die Qualitätssteigerung in der Lehrerbildung liegen bislang nicht vor und stellen ein ausgewiesenes Desiderat der Professionsforschung dar. Welche Modelle sich als effizient im Hinblick auf die Steigerung der wissenschaftlichen Qualität des Lehramtsstudiums erweisen, ist ungeklärt, eine Wirkungsevaluation der Zentren für Lehrerbildung und der Schools of Education ist bisher nicht in Sicht. Nach dem Befund von Böttcher und Blasberg sei es verwunderlich, „wie wenig der politische Auftraggeber daran interessiert scheint, was und wie sich die Lehrerbildung nach den neuesten Reformvorhaben entwickelt hat“.²⁵ Für die Professionsforschung stehen daher aussagekräftige Studien im hohen Maße aus. Gefordert wird, dass Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education insbesondere solche kontroversen Debatten anregen und Fragen stellen, die tabuisiert sind. Dies trifft sich auch mit Positionen innerhalb der empirischen Bildungsforschung, die sich der „Offenlegung von Schwachstellen des Bildungssystems“²⁶ und der „Transparenz über Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Bildungssystems“²⁷ wie einem „nicht-elitäre[n] und nicht ständische[n] Bildungskonzept“²⁸ verpflichtet sieht.

Auch deutet sich in den Positionsbestimmungen führender Repräsentanten der empirischen Bildungsforschung ein bemerkenswerter Richtungswechsel an, der eine Relativierung der Wissensbestände psychologisch quantitativer Forschung vornimmt. So spricht Jürgen Baumert von dem Problem einer missverstandenen Evidenzbasierung, da aus empirisch gewonnenen Daten kein unmittelbar praktisches Handeln oder Handlungsoptionen für Lehrkräfte abzuleiten sind. Vielmehr ist die erforderliche Kompetenz „eine Kompetenz aus deklarativem, prozeduralen Wissen und erfahrungsbasierten, an Episoden und Einzelfälle gebundenem Wissen, was in actu erworben wird [...]“.²⁹ Damit wird eine Wiederannäherung an erziehungswissenschaftliche Diskurse und Modelle der Lehrerbildung eröffnet, die das Wissen um die Antinomien des Lehrerhandelns und das fallbezogene Wissen rehabilitiert und zum bedeutsamen Bezugspunkt professionellen Handelns macht.³⁰

Gleichwohl sollte die Wirkmächtigkeit der internationalen Akteure in der Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche nicht unterschätzt und ihre Bedeutung für Bildung und Lehrerbildung auch zukünftig kritisch betrachtet und analysiert werden. In der Digitalisierung von Schule und Gesellschaft werden sich die Einflussbereiche internationaler Bildungsorganisationen und Entscheidungsträger als Problemstellungen für eine Erziehungswissenschaft stellen, die sich diesen im Gestus wissenschaftlicher Aufklärung stellt.

24 Vgl. Terhart 2005, 2017.

25 Böttcher/Blasberg 2015a, S. 24.

26 Klieme 2011, S. 301.

27 Ebd.

28 Ebd.

29 Baumert/Priebe 2014, S. 22.

30 Vgl. Helsper 1996.

Literatur

- Baumert, Jürgen im Gespräch mit Priebe, Botho (2014): Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens. In: *Lernende Schule* 68, S. 22-24.
- Berliner Senatsverwaltung (2014): *Lehrkräftebildungsgesetz*, GVBl. 2014, 49.
- Blömeke, Sigrid (2000): Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle und Analysen der Leistungsfähigkeit. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 52-123.
- Blömeke, Sigrid (2001): Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In: Seibert, Norbert (Hg.): *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn, S. 131-162.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015a): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung; https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_boettcher_web.pdf, 30.01.2018.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015b): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33, H. 3, S. 356-365.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21, H. 41, S. 43-66.
- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, Jürgen/Casale, Rita/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina (Hg.): *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn, 245-266.
- Frohn, Julia/ Brodesser, Ellen/ Moser, Vera/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*, Bd. 1, Bad Heilbrunn.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 521-570.
- Hohenstein, Friederike/Zimmermann, Friederike/Kleickmann, Thilo/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 3, S. 497-507.
- Jann, Olaf (2010): Fatale Mobilmachung. Die neue Wissenspolitik und die Universitäten. In: *Forschung & Lehre* 17, H. 4, S. 254-255.
- Klieme, Eckhard (2011): Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In: Ludwig, Luise/Lucas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hg.): *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen, Farmington Hills, S. 289-302.
- KMK (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, 30.01.2018.
- KMK (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 30.01.2018.
- Kotthoff, Hans-Georg/Terhart, Ewald (2013): 'New' Solutions to 'old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany. In: *Revista Española de Educación Comparada* 22, S. 73-92.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2008): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Erfstadt.
- Lohmann, Volker/Seidel, Verena/Terhart, Ewald (2011): *Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, H. 2, S. 271-302.
- Mürmann, Martin/Große-Holthaus, Marlies (1999): Koordination und Organisation des Lehramtsstudiums. In: Rinkens, Hans D./Tulodziecki, Gerhard/Blömeke, Sigrid (Hg.): *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse eines Modellversuchs PLAZ*. Münster, S. 69-84.
- OECD (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: *Erziehungswissenschaft* 14, H. 27, S. 109-136.

- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Ruhr-Universität Bochum (RUB) (2013): Amtliche Bekanntmachung. Gemeinsame Prüfungsordnung (GPO) für den Studiengang „Master of Education“ (M. Ed.) mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Bochum: <http://www.pse.rub.de/download/gpomed2013.pdf>, 30.01.2018.
- Technische Universität München (TUM) (2018): Study Plan. <https://www.edu.tum.de/studium/fuer-studierende/studiengaenge/bildungswissenschaften/research-on-teaching-and-learning/>, 30.01.2018.
- Terhart, Ewald (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, Hans (Hg.): *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden, S. 15-31.
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: *Die deutsche Schule* 106, H. 4, S. 300-323.
- Terhart, Ewald (2016): Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA. In: Bensen, Martin/Priebe, Botho (Hg.): *PISA – Fragen und Folgen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*. Selze, S. 87-103.
- Terhart, Ewald (2017): *Lehrerbildung und ihre Reform: Welche Rolle spielen die Zentren für Lehrerbildung?* Eröffnungsvortrag im Rahmen des 10. Bundeskongresses der Zentren für Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum. (unveröffentlicht)
- Thole, Werner/Schwepe, Cornelia/Lohmann, Ingrid/Andresen, Sabine/Scheipl, Josef/Schrödter, Mark (2006): Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpädagogik. In: Fatke, Reinhard/Merckens, Hans (Hg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden, S. 265-278.
- Weiler, Hans N. (2005): Die Welt kennt keine Disziplinen. In: *duz Magazin* 6, H. 1, S. 28-29.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*, Drs. 5065/01. Berlin.
- Zimmer, Gerhard (2007): Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise – Perspektiven und Widersprüche. In: *Das Argument* 272, H. 4, S. 546-559.