

Boettcher, Wolfgang; Blasberg, Sina

Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 356-365



Quellenangabe/ Reference:

Boettcher, Wolfgang; Blasberg, Sina: Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 356-365 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139085 - DOI: 10.25656/01:13908

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139085>

<https://doi.org/10.25656/01:13908>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg

Zusammenfassung Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland steht seit einiger Zeit zum wiederholten Male im Zentrum der Kritik. Eine von vielen Reformbemühungen, die den häufig angeführten Missständen Abhilfe schaffen sollen – die sogenannten Zentren für Lehrerbildung und die Schools of Education –, und ihre bisherigen Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung dieses Beitrags. Zusätzlich werden die Lehrenden an den Universitäten in ihrer Funktion als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner betrachtet und wir fragen nach ihrer Rolle im Kontext der Organisation Hochschule.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – Zentren für Lehrerbildung – Schools of Education

To what Extent ist Teacher Education at German Universities Capable of Reform?

Abstract In recent times, teacher education in Germany has once more been in the focus of criticism. The implementation of «Centres for Teacher Education» or «Schools of Education» at universities is expected to be one major reform instrument for overcoming the frequently described deficits of teacher education. These organizations and their effects on teacher education are discussed in the following article. In addition, we look at the functions and roles of the academic staff at the Schools or Centres and relate them to the organizational structure of universities.

Keywords teacher education – teacher trainers – centres for teacher education – schools of education

1 Einleitung

In den letzten Jahren rückt – man muss sagen: wieder einmal – die Ausbildung angehender Lehrkräfte in Deutschland in den Fokus öffentlicher, politischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit; und dies in durchweg kritischer Perspektive. In der Ära des an «Outcomes» orientierten Monitorings gilt sie als erster Baustein in einer mehr oder weniger komplexen Wirkungskette, die bei den Prüfungs- und Testleistungen der Schülerinnen und Schüler endet (dazu u.a. Blömeke, 2005). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann durchaus auf eine bemerkenswerte Geschichte von grösseren und kleineren Reformen zurückblicken, die aber offensichtlich nicht zu zufriedenstellenden Lösungen geführt haben. Vieles wird aktuell und weitgehend offen diskutiert: das in-

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

haltliche und strukturelle Verhältnis von Praxis und Wissenschaft, die Gewichtung von «pädagogischem» und fachlichem Wissen und Können oder die Frage danach, ob der Zugang zum Lehrberuf eignungsorientiert geregelt werden sollte. Eine Frage aber scheint mit den Reformen der 1970er- und 1980er-Jahre abschliessend entschieden zu sein: Die Universität ist der adäquate Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Lediglich in Baden-Württemberg wird der Nachwuchs für das Lehramt für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen an pädagogischen Hochschulen qualifiziert. Auch auf die Frage, wo der Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb der deutschen Universität sein könne, gab es eine Antwort. Vor gut 15 Jahren hat die Politik mit der Erfindung einer organisationalen Substruktur versucht, den Lehramtsstudierenden, die gewissermassen heimatlos zwischen mehreren Fakultäten vagabundieren, ein Zuhause zu geben und den Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhöhen. Von dieser Reform, der Entwicklung von sogenannten Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education an deutschen Hochschulen, handelt der vorliegende Beitrag, und wir fragen ausserdem – und das eher normativ als empirisch – nach den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, die ja womöglich ebenfalls nicht wissen, wo ihre berufliche Heimat ist oder sein sollte.

2 Zentren und Schools: Neue Orte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität?

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung läuft an den meisten Universitäten eher nebenher und ihre besonderen Belange werden häufig vernachlässigt. Die «auf Lehramt» Studierenden bewegen sich zwischen Fächern oder Fakultäten. Als Antwort auf die seit Jahrzehnten unzureichende Berücksichtigung der spezifischen Belange der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fächern sowie die starke Fragmentierung der Lehrkräfteausbildung hat die von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte «Gemischte Kommission Lehrerbildung» im Jahr 2000 die Gründung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung empfohlen, die quer zur universitären Struktur der Fächer die übergreifenden Belange und Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten vertreten sowie Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammenführen sollen. Nur ein Jahr später hatte auch der Wissenschaftsrat (2001) empfohlen, für die Gestaltung und Durchführung der Lehrkräfteausbildung eine eigene Zuständigkeit zu etablieren. Eine entsprechende Einrichtung müsse dabei die Verantwortung für die Weiterentwicklung und insbesondere für die Koordination der ausbildungsspezifischen Belange im Rahmen des Lehramtsstudiums übernehmen. Dazu gehören auch die Ansiedlung entsprechender Forschungsprojekte und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Mittlerweile sind Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education zu einem institutionellen Standard für Universitäten, die Lehrkräfte ausbilden, geworden.

Datenquelle für die folgenden Ausführungen ist eine vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und von der Deutschen Telekom Stiftung unterstützte explorative Studie, die evaluiert, ob und inwieweit diese neuen Einrichtungen einige offensichtliche Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beheben konnten (vgl. Böttcher & Blasberg, 2015). In der Studie wurden einschlägige Dokumente wie z.B. Satzungen oder Selbstbeschreibungen von zwölf Schools und Zentren analysiert, leitfadengestützte Interviews mit Leitungspersonal durchgeführt sowie Studierende in höheren Semestern ihres Lehramtsstudiums schriftlich befragt. Eine Einordnung der hier vorgestellten Befunde und Thesen in den aktuellen Stand der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann hier ebenso wenig erwartet werden wie ihre Verknüpfung mit organisationssoziologischer Hochschulforschung.

2.1 Vielfalt der Konzepte

Die Dokumentenanalysen belegten eine grosse Heterogenität der Schools und Zentren. Sowohl was Leitbilder und Aufgabenbeschreibungen als auch Zusammensetzung von Gremien und Auswahl ihrer Mitglieder betrifft, lässt sich eine hohe Gestaltungsautonomie feststellen. Zwar finden sich in den Aufgabenbeschreibungen häufig Formulierungen, die die KMK-Kommission und der Wissenschaftsrat aufgeschrieben hatten. Allerdings sind diese einerseits vage, andererseits addieren sie vielfältige Aufgaben, von denen man meinen könnte, sie seien Resultat eines Brainstormings. Sie lesen sich jedenfalls nicht als Zielkanon eines strategischen Managements, das Zielmarken definiert, Priorisierungen vornimmt oder Konditionen für Umsetzungen beschreibt. Die Einrichtungen übernehmen widerspruchlos ein extrem breit gefächertes Portfolio, das die Koordination von Lehramtsstudiengängen, Lehrveranstaltungen, Praktika und Prüfungswesen, die Betreuung der Studierenden in Form von Beratung und Information, die Zusammenarbeit mit inner- und ausseruniversitären Protagonistinnen und Protagonisten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (d.h. mit den Lehrenden der einzelnen Fächer, Zentren für schulpraktische Studien, Schulen, Expertinnen und Experten aus Bildungspolitik und -forschung, internationalen Kontakten etc.), die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Unterstützung von Bildungs- und Schulforschung sowie die Zusammenführung aller an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Fakultäten und die Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt wie auch jene der eigenen Arbeit umfasst.

Die sich aus organisationssoziologischer Sicht aufdrängenden Fragen nach der Überkomplexität der Aufgaben, der Prüfung ihrer Kompatibilität oder einer aufgabengerechten Ressourcenallokation fließen in die Selbstbeschreibungen nicht ein. Das hat Folgen: Wer alles Mögliche tun will, wird nicht in der Lage sein, die Kernprobleme mit der nötigen Kraft anzugehen – dies, zumal die zentrale Aufgabe, «einen Ort» zu schaffen, also Lehrerinnen- und Lehrerbildung kohärent und quer zu den Fächern verbindend zu gestalten, extrem schwierig ist. Diese These wird durch weitere empirische Zugänge gestützt.

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

2.2 Die Gestalterinnen und Gestalter

In unserer Studie wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Geschäftsführungen und wissenschaftlichen Leitungen der Zentren und Schools an insgesamt zwölf Standorten durchgeführt. Hier zeigte sich, dass diese Einrichtungen, folgt man den Selbstbeschreibungen, innerhalb der Hierarchie der Hochschulen sehr unterschiedlich positioniert sind. Ebenfalls sehr unterschiedlich ist die Verfügbarkeit von Ressourcen. Probleme werden vor allem in der Unsicherheit zukünftiger Personal- und Ressourcenzuteilung gesehen. Geschäftsführungen waren mit der Verwaltung von Personal und Ressourcen sowie mit der Gremienarbeit stark beschäftigt. Neue und viel Zeit konsumierende Aktivitäten beziehen sich auf Organisation und Durchführung der Praktika.

Was die wissenschaftlichen Leitungen anbetrifft, so zeigen Interviews, dass sie hinsichtlich der Aufgabe, Veränderungen in den Fächern und ihrer Kooperation zu bewirken, ausgesprochen zaghaft agieren. Die dominante Einstellung ist diejenige eines vorsichtigen Umgangs mit den dortigen Protagonistinnen und Protagonisten. Man registriert vermehrt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung positiv zugewandte Äusserungen aus den einzelnen Fächern. Besonders beliebt hat man sich dort durch Hilfe und Unterstützung bei der Reakkreditierung und bei der Erstellung von Studien- und Prüfungsordnungen gemacht. In den einschlägigen Gremien findet in der Regel ein unproblematischer Austausch mit den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften statt. Allerdings bewegt man sich thematisch auf «ungefährlichem Terrain» und wesentlich im Modus der Freiwilligkeit. In den Interviews mit den wissenschaftlichen Leitungen wird der Eindruck vermittelt, dass nicht wenige Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften die grosse Zahl und die wichtige Rolle der Lehramtsstudierenden in ihren Fächern noch immer unzureichend registrieren. Die Bereitschaft zur Veränderung der Lehre zugunsten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint limitiert. Freundlichkeit als Strategie des Managements ist ein Hindernis für eine stärker durchgreifende «Querstrukturierung» in einem System, das sich durch die fast vollständige Autonomie der Fächer und der Professuren auszeichnet.

2.3 Die Studierenden

Kommt die Arbeit der Zentren und Schools bei den Studierenden an? Befragt wurden 767 Lehramtsstudierende im durchschnittlich siebten Fachsemester mittels schriftlicher Fragebögen. Die eben skizzierten Befunde spiegeln sich in ihren Einschätzungen. Zentren und Schools werden fast ausschliesslich als Serviceagenturen wahrgenommen. Das Urteil zu dieser Arbeit fällt – kurz gesagt – überwiegend positiv aus. Weiter gehende Fragen zum Studium können selbstverständlich die inneruniversitäre «politische» Arbeit der Einrichtungen nur unzureichend erfassen. Aber bedeutungslos in dieser Hinsicht sind die Befunde sicher nicht. Bezogen auf die Fächer, also die einzelnen Fachwissenschaften, wird dies deutlich. So halten 60% der angehenden Lehrerinnen und Lehrer die Inhalte in den Fächern für nicht oder eher nicht wichtig für ihren späteren Unterricht. Auf das Unterrichten ihres jeweiligen Fachs fühlen sich ca. 53% der Studierenden nicht oder eher nicht gut vorbereitet. Über 20% der Lehramtsstudierenden

gaben an, sich in Veranstaltungen manchmal als Studentinnen und Studenten zweiter Klasse zu fühlen. 63% gaben an, sich nicht mit Schulbüchern, 48% sich nicht mit anderem Lehrmaterial beschäftigt zu haben. Eine Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik fehlt knapp der Hälfte der Befragten. In einer offen gehaltenen Frage nach Verbesserungsvorschlägen fordern 38% der zukünftigen Lehrkräfte eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis, 21% mehr Berufsbezug und schule relevantere Inhalte in ihrem Studium. Viele dieser Ergebnisse können durch eine mangelnde Berücksichtigung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer in den Seminaren und Vorlesungen erklärt werden und unterstreichen den Verdacht, dass sich noch zu wenige Dozierende als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner verstehen. Man kann feststellen, dass sich aus der Sicht der Studierenden offenbar wenig geändert hat. Sie fühlen sich, ältere Studien bestätigend, auf die Herausforderungen des Lehrberufs schlecht vorbereitet und vermissen praktische und berufsspezifische Bezüge (Oelkers, 2009).

2.4 Zwischenfazit

Zentren und Schools fungieren im Prinzip als Serviceagenturen; sie unterstützen die Beteiligten in den Fächern und die Studierenden, sie koordinieren, handeln freundlich und informieren. Ihr Bemühen ist vorwiegend «administrativer» Art. Dies gelingt ihnen offenbar gut. Hingegen sind sie weniger erfolgreich, wenn es um eine wirksame Vertretung der spezifischen Belange der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb der Universitäten geht, vor allem dann, wenn sich Widerstände zeigen oder solche erwartet werden. Auch fehlen den Einrichtungen Mittel und Kompetenz im Sinne von Verfügungsrechten, um sich auch gegen Skepsis und Widerstände durchzusetzen. Die pessimistische Botschaft könnte heissen: An den Gegebenheiten wird sich so schnell nichts ändern. Wieso auch sollten Mitarbeitende der Zentren oder Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die für eine gewisse Periode die wissenschaftliche Leitung übernehmen, ein Interesse an Konflikten haben? Es fehlen Anreize, auch einmal mit einem kleinen Streit Hierarchie und Ordnung der deutschen Universität zugunsten der wenig reputierlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung infrage zu stellen.

3 Einige konzeptionelle Fragen, die sich ergeben

Befunde der explorativen Evaluationsstudie zu den «Querstrukturen» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werfen durchaus auch weiter gehende Fragen auf: Fühlen sich diejenigen als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden? Was eigentlich muss Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten? Welche Rolle spielt die Politik bei der Neuorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wir wollen im Folgenden diese drei Fragen wenigstens knapp ansprechen.

3.1 Wo sind denn die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner?

Zwar standen diejenigen Akteurinnen und Akteure, die Lehrkräfte ausbilden, nicht im Vordergrund unserer explorativen Studie, in den Interviews ergaben sich jedoch Hin-

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

weise darauf, wie sie seitens der leitenden Akteurinnen und Akteure der Zentren und Schools wahrgenommen werden. Demnach definieren sich die Hochschullehrenden in den Fächern des Lehramtsstudiums eindeutig als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, deren zusätzliche – oft ungeliebte – Aufgabe es ist, sich auch um die angehenden Lehrkräfte zu kümmern. Insgesamt – so die Einschätzung der befragten Leitungen von Zentren und Schools – ist bei Weitem noch nicht bei allen Lehrenden angekommen, dass in ihren Veranstaltungen auch – und häufig vor allem – Lehramtsstudierende lernen. Die Befragung der Studierenden stützte diesen plausiblen, aber sicher wenig robusten Befund. Aber selbst wenn Lehrende die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ernst nehmen – so lässt sich vermuten –, werden sie in aller Regel mit der Differenz zu den das Hauptfach studierenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern didaktische Probleme haben, die nicht leicht zu lösen sind. Das Bewusstsein vom Vorhandensein der Lehramtsstudierenden macht aus einer Fachwissenschaftlerin noch keine Lehrerbildnerin und aus einem Fachwissenschaftler noch keinen Lehrerbildner. Ihre Karriere verdanken sie in aller Regel eher der Distanz zum profanen schulischen Lernstoff. Stattdessen steht wissenschaftliches Interesse an einem Gebiet ihres Fachs im Vordergrund, der Wunsch, sich hier weiterzuqualifizieren, aufzusteigen, in der wissenschaftlichen Community Anerkennung zu bekommen.

Selbst wenn Dozentinnen und Dozenten den Wunsch hätten, Lehramtsstudierenden das eigene Spezialgebiet näherzubringen, dürfte in der Regel der Blick auf die Anforderungen des Lehrberufs fehlen. Auch wenn sie die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in ihren Veranstaltungen berücksichtigen, sind und bleiben sie vor allem Mathematikerinnen und Mathematiker, Chemikerinnen und Chemiker oder Anglistinnen und Anglisten. Das Fach verlangt auch nicht die Kenntnis der Schule als des zukünftigen Arbeitsplatzes der Studierenden oder der beruflichen Anforderungen im Lehrberuf. Das Seminar «Introduction to Middle English» beispielsweise dürfte meilenweit von der Schule entfernt sein, zumal dann, wenn es auch noch in deutscher Sprache abgehalten wird.

Was die Fachdidaktik betrifft, so berichten die Leitungen der Zentren und Schools zwar von einem bedeutenden Ausbau. Aber häufig sind die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Solitäre in den jeweiligen Instituten und bekleiden W1- oder W2-Professuren. Dies ist zwar eine notwendige Ergänzung, aber einen gravierenden Wandel des Fachstudiums wird man durch ihre Lehrtätigkeit nicht erwarten dürfen. Auch auf die Bildungswissenschaften dürfte im Prinzip zutreffen, was für die Fachwissenschaften eben behauptet wurde. Zwar werden die meisten der in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler über einschlägiges Forschungswissen über Schule, Unterricht oder den Lehrberuf verfügen und die Vermittlung solchen Wissens dürfte durchaus relevant für den Lehrberuf sein. Aber dennoch wird aus einer Schulforscherin nicht automatisch eine Lehrerbildnerin und aus einem Schulforscher nicht automatisch ein Lehrerbildner. Wesentlicher als individuelle Qualifikationen der Lehrenden dürfte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

vielmehr sein, ob ein berufsrelevantes Studienangebot zusammengestellt wird. Ein Beispiel soll das Gemeinte verdeutlichen: Geht man davon aus, dass das von der KMK (2004) in Auftrag gegebene und verbreitete Sachverständigengutachten zu Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften ein vernünftiges und verbindliches Anforderungsprofil des Berufs (jenseits des fachlichen Könnens und Wissens) beschreibt, dann wäre es ein Beweis für die Qualität des bildungswissenschaftlichen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wenn die Angebote der Universität es vollständig und in ausreichendem Umfang abbilden würden.

Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller und Möller (2014) untersuchten, inwieweit sich die bildungswissenschaftlichen Standards in den Curricula des Lehramtsstudiums wiederfinden lassen. Dazu wurden «Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen für die erste Ausbildungsphase der Lehramtsausbildung von je einer Hochschule pro Bundesland» (Hohenstein et al., 2014, S. 499) durchgesehen und analysiert. Die Befunde, kurz zusammengefasst: Im Allgemeinen gibt es «große Unterschiede in der Gestaltung der Curricula für den Bereich Bildungswissenschaften» (Hohenstein et al., 2014, S. 501). Die von der KMK festgelegten Bildungsstandards finden sich nicht in allen Curricula der Hochschulen wieder, weshalb sie noch keine «länderübergreifende[n] Gültigkeiten» (Hohenstein et al., 2014, S. 505) besitzen. Infolge der unterschiedlichen Lerninhalte kann von einer «einheitlichen Wissensbasis» oder von «vergleichbaren Kompetenzen am Ende des Lehramtsstudiums» (ebd.) keine Rede sein. Das Fehlen verbindlicher Vorgaben ergänzt sich mit dem Verzicht auf die Verpflichtung zur Anwesenheit in den Seminaren. Zwar betreffen diese Bologna-Vorgaben weitestgehend alle Studiengänge, sie sind jedoch trotzdem in die Überlegungen zur Lehrkräfteausbildung einzubeziehen.

3.2 Unverbindlichkeit und Überforderung

Die Unverbindlichkeit und die Zufälligkeit der Studieninhalte kollidieren in auffälliger Weise mit den Ansprüchen, die an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden. Die typische deutsche Lehrkraft hat zwei – durchaus auch wenig verwandte – Fächer studiert, dazu in beiden Fächern fachdidaktische Inhalte und zudem die anspruchsvollen Kompetenzfelder «Beraten», «Unterrichten», «Diagnostizieren» und «Innovieren» in den Bildungswissenschaften. Nicht zu vergessen wird von Lehrerinnen und Lehrern erwartet, dass sie soziale und personale Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, pädagogische Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hält diesem komplexen Anspruch nicht stand. Ihre Eigenheiten führen fast schon unweigerlich zu einer Verstreuung von Zuständigkeiten und Unklarheiten darüber, was eine angehende Lehrkraft nun tatsächlich gelernt hat. Und um das einmal klarzustellen: Die Fähigkeiten, Wissen zu vermitteln, Verstehen zu ermöglichen und Verantwortung zu übernehmen, alles Aufgaben der Schule, können und müssen erlernt werden.

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

3.3 Die Politik

Die Kritik an der quasi beliebigen Umsetzung politischer Projekte – am Beispiel der Zentren und Schools sowie der Standards für die Bildungswissenschaften – adressiert im Prinzip die Politik und nicht die Universitäten. In den letzten Jahren überlässt die Politik im Steuerungskonzept der Verantwortungsdelegation bzw. Autonomie die Umsetzung von – in der Regel vage und überkomplex formulierten – Ideen den jeweiligen Einrichtungen (vgl. Böttcher & Blasberg, 2015). Daraus entsteht zwangsläufig Vielfalt, die aber vernünftigerweise nur dann erwünscht sein kann, wenn die je entstehenden individuellen Umsetzungen so systematisch dokumentiert werden, dass ein Vergleich zwischen ihnen und ihren Wirkungen durchgeführt werden kann. Ansonsten entsteht Willkür, ein Durcheinander. Jedenfalls ist – in unserem Fall – eine systematische Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum zu erwarten. Die Einrichtungen sind auf sich gestellt (regelmässige Treffen der Akteurinnen und Akteure helfen nicht) und verirren sich in der Erledigung der allzu vielfältigen Aufgaben. Eine grunderneuerte deutsche Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann nur durch eine Politik mit klaren strategischen Vorgaben entstehen, an denen sich die einzelnen Einrichtungen orientieren können.

4 Fazit und Ausblick

Der hier vorliegende knappe Beitrag fusst wesentlich auf einer explorativen Studie zu der durch Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education angestrebten «Querstrukturierung» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es zeigt sich, dass die Zentren und Schools einen ersten Schritt zur Verbesserung der Situation leisten und durchaus dazu beitragen, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am jeweiligen Standort mehr Aufmerksamkeit und einen höheren Stellenwert zu verschaffen, sie sichtbarer zu machen. Aber sie sind (noch) weit davon entfernt, die Zerfaserung und Zufälligkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisch zu bekämpfen. Der Tiger ist zahnlos. Wir werden die Befunde jedoch auch zum Anlass nehmen, einige wenige konzeptionelle Überlegungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern anzustellen.

Die grosse Autonomie der Fächer, die relative Zufälligkeit ihrer Inhalte sowie die Unverbindlichkeit der Kompetenzvermittlung in den Bildungswissenschaften führen zu einem unkontrollierbaren Ausbildungsergebnis. Die Alternative wäre ein stärker standardisiertes Lehramtsstudium. Es wäre aber zu vermuten, dass eine stärker curricular gesteuerte Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule von Kritikerinnen und Kritikern mit dem negativ konnotierten Wort «Verschulung» abgewehrt würde.

In ihrer «Berliner Erklärung» zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung appellierten Deutsche Telekom Stiftung, Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015, S. 1) an die Universitäten, die Qualifizierung der Lehrerinnen

und Lehrer «ebenso ernst zu nehmen wie die Qualifizierung aller anderen Studierenden. Dazu gehört, die Lehrerbildung hochschulintern zu stärken und ihre Einrichtungen und Fachgebiete ideell und materiell zu unterstützen.» Aus unserer Sicht jedoch ist mehr erforderlich, nämlich die Unterstützung von Reformen durch strategische Vorgaben. In einer Organisation wie der Universität wird dies nicht einfach sein. Ein durch die politischen Instanzen gesteuertes wirkungsvolles Change-Management könnte daher zum Beispiel finanzielle Incentives an die Erfüllung vertraglicher Vereinbarungen mit klaren Zielen koppeln. Dem Tiger wachsen keine neuen Zähne. Man muss sie ihm implantieren.

Wenn man sieht, wie viel Gewicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die «gute» Schule und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zugesprochen wird, verwundert es, wie wenig in die Ausbildung eingegriffen wird, wie wenig wir darüber wissen, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich lernen, und wie unsystematisch die vielfältigen Reformen evaluiert werden. Aber Forschung und Evaluation dürfen sich nicht mit Deskriptionen von – sehr wahrscheinlich – defizitären Situationen zufriedengeben. Forschung sollte der Ausgangspunkt von – für viele auch durchaus schmerzhaften – Reformen sein.

Manches ist so selbstverständlich, dass einfache Fragen durchaus provokativ wirken können. Aber warum sollen – erstens – Lehrkräfte in Deutschland unbedingt zwei (gleichberechtigte) Fächer studieren? Welche vernünftigen Gründe gibt es, die nicht durch die Erfahrungen aus anderen Staaten widerlegt wären? Und – zweitens – muss man auch fragen dürfen, ob die Universität überhaupt der richtige Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, wie dies die Reformen der 1970er- und 1980er-Jahre nahegelegt haben. Sicher, diese Frage kann als Angriff auf die gewonnene akademische Reputation derjenigen verstanden werden, die ehemals eher als «Pädagoginnen» und «Pädagogen» und nicht als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler galten. Aber kann eine Universität, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein wenig identifizierbares und kaum sichtbares Gebilde ist und deren Professorenschaft kaum ihre Lehrautonomie aufgeben wird, mehr als inkrementell reformiert werden? Die Dominanz der Forschung gegenüber der Lehre und die gegenwärtige Tendenz, die Exzellenz von Forschung durch Publikationen in internationalen und begutachteten Journalen zu belegen, dienen wahrscheinlich auch nicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der rational denkende universitäre Nachwuchs wird – selbst in den Bildungswissenschaften – eher an Sekundäranalysen von PISA-Daten interessiert sein als an der gesundheitlichen Situation der Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrer, am Übergang von der vierten Klasse in die weiterführende Schule oder an der Frage, wie die kleine Grundschule in einem Dorf in Sachsen-Anhalt pädagogisch erfolgreich arbeiten kann.

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

Literatur

Blömeke, S. (2005). *Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen: Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung vom 10. Dezember 2003. Berlin: Humboldt-Universität.

Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015) *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Online verfügbar unter: www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/studie_boettcher_web.pdf (10.10.2015).

Deutsche Telekom Stiftung, Hochschulrektorenkonferenz & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2015). *Berliner Erklärung zur Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/berliner_erklaerung_zur_lehrerbildung.pdf (10.10.2015).

Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 497–507.

KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004*. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (10.10.2015).

Oelkers, J. (2009). *«I wanted to be a good teacher ...» Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland* (Studie). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Lehrerbildung*. Frechen: Hilgers Medienproduktion.

Autor und Autorin

Wolfgang Böttcher, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich «Qualitätsentwicklung und Evaluierung», wolfgang.boettcher@uni-muenster.de

Sina Blasberg, M.A., Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich «Qualitätsentwicklung und Evaluierung», sina.blasberg@uni-muenster.de