

ZLB

Landesweites Zentrum für Lehrer-
bildung und Bildungsforschung



9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung Rostock 2016

Hrsg. Carolin Retzlaff-Fürst, Katrin Bartel und Dörte Wolter

GEMEINSAM

FÜR EINE GUTE LEHRERBILDUNG

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences



hmt
Hochschule für Musik
und Theater Rostock

ERNST MORITZ ARNDT
UNIVERSITÄT GREIFSWALD



Wissen
1844
Seit 1456

INHALTSVERZEICHNIS

- 5-7 **Vorwort**
- 8-26 **TEIL I:
Beiträge zu den Impulsreferaten des Kongresses**
- 8-14 Strukturen der Lehrer*innenbildung – Entwicklung und Status quo
Bianca Brinkmann, Melanie Rischke und Dr.in Christina Scholz
- 15-21 Querstrukturierungen – Eine Skizze zu Entwicklungsproblemen der Lehrer*innenbildung
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
- 22-26 Form follows function – Eine Intervention anlässlich der von den Stiftungen
forcierten Debatte um den Fakultätsstatus der Zentren
Aart Pabst
- 27-56 **TEIL II:
Ausgewählte Aufgaben der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education**
- 27-33 Studiengangskoordination – Aufgaben und Rahmenbedingungen
Dr. Markus Heibler
- 34-43 Forschungs- und Nachwuchsförderung durch Zentren für Lehrer*innenbildung/
Professional Schools of Education
Dr. Henning Feldmann und Dr.in Christiane Mattiesson
- 44-50 Von Perlentauern und Schatzsuchern – Förderung von Leadership an der Universität
Trier
Dr.in Birgit Weyand und Vera Lorenz
- 51-56 Internationalisierung wagen – Perspektiven in der Lehrer*innenbildung
Dr.in Margitta Kutý
- 57-80 **TEIL III:
Strukturen der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education**
- 57-63 Kooperative Steuerung über Zentren für Lehrer*innenbildung als Professionalisierungs-
agenturen
Prof.in Dr.in Ingrid Kunze und Dr. Yoshiro Nakamura
- 64-68 Das Zentrum für Lehrer*innenbildung als Teil des universitären
Qualitätsmanagements
Dr.in Birgit Hoyer und Dr.in Steffi Schieder-Niewierra
- 69-74 Zentren für Lehrer*innenbildung als Schaltstellen der Fachdidaktik und Lehramtsaus-
bildung?
Dr.in Wenke Mückel
- 75-80 Strukturelle Herausforderungen, die sich aus der Umsetzung der Qualitätsoffensive
Lehrer*innenbildung ergeben
Prof.in Dr.in Carolin Retzlaff-Fürst und Katrin Bartel
- 81-82 Autorinnen und Autoren

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock (ZLB)

REDAKTION:

Carolin Retzlaff-Fürst, Katrin Bartel, Dörte Wolter

UMSCHLAGGESTALTUNG, LAYOUT, TEXTSATZ, DRUCKVORLAGE:

Fanni Robel . www.r-graphic.de

LEKTORAT:

Katrin Bartel, Dörte Wolter, Stefanie Granzow

DRUCK:

Altstadtdruck Rostock

CIP-KURZTITELAUFNAHME:

Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung

9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung Rostock 2016

ISBN: 978-3-86009-466-2

© Universität Rostock, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung,
18057 Rostock. Jede Form der Weitergabe oder Vervielfältigung bedarf der
Genehmigung des Herausgebers.

BEZUGSMÖGLICHKEITEN:

Universität Rostock, Universitätsbibliothek

ZLB Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

Doberaner Str. 115

18057 Rostock

Tel.: 0381/498-29 01

Fax: 0381/498-2902

Homepage: www.zlb.uni-rostock.de

E-Mail: zlb@uni-rostock.de

„Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung“, unter diesem Thema fand am 14./15. Juli 2016 der neunte Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung in Rostock statt. Vertreter*innen der Lehrer*innenbildung aus der ganzen Bundesrepublik sowie aus der Schweiz und Österreich diskutierten dabei vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen der Schulpraxis über Zukunftsperspektiven und Handlungsmöglichkeiten der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education. Der Bundeskongress bot den Teilnehmer*innen die Möglichkeit zwei Fragen in Bezug auf die Weiterentwicklung der Zentren und Schools nachzugehen:

- Welchen inhaltlichen Aufgaben müssen sich die Zentren und Schools als Organisationseinheiten stellen?
- Wie und mit Hilfe welcher Strukturen sowie Kooperationen können die Zentren und Schools den inhaltlichen Herausforderungen Rechnung tragen?

Ziel der von allen geführten Diskussion zu diesen Fragen war es, für die Orientierung in den Zentren und Schools selbst, sowie für die Verortung dieser Strukturen in den Hochschulen einen Orientierungsrahmen zu initiieren, der zunächst durch die Antworten der Beteiligten auf die beiden oben dargestellten Fragen entworfen und befüllt werden sollte. Die hohe Beteiligung an dieser Diskussion ermöglichte die Erarbeitung eines Entwurfes, der bereits Perspektiven von 14 Zentren und Schools einbezieht. Die Weiterentwicklung dieses Orientierungsrahmens inklusive der Zusammenführung mit Vorarbeiten anderer Zentren soll auf dem 10. Bundeskongress diskutiert werden.

Schon während des Kongresses aber auch danach setzten sich die Teilnehmer*innen neben den Programmenthemen intensiv mit der durch die Kongressausrichter gewählten Einbeziehung von Stiftungen in die inhaltliche und strukturelle Entwicklungsdiskussion von Zentren und Schools auseinander. Angesichts der kontroversen Reaktionen und um dem Thema selbst gerecht werden zu können, haben wir uns entschieden einen zusätzlichen Beitrag in diesen Tagungsband aufzunehmen. Wir hoffen, damit einen konstruktiven Diskurs anregen zu können. Unser Dank gilt an dieser Stelle Aart Pabst, der das Thema aufgeworfen und mit seinem Beitrag Eigeninteressen der Stiftungen hinterfragt hat. Die Aktualität des Themas für Wissenschaft und Forschung wird durch eine im Januar 2017 veröffentlichte Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) belegt¹.

¹ Unternehmensnahe Stiftungen: Es fehlt an Transparenz. <https://www.wzb.eu/de/pressemitteilung/unternehmensnahe-stiftungen-es-fehlt-an-transparenz> (Zugriff am 6.3.2017)

Das WZB bezeichnet die Studie als erste systematische Analyse der Zusammensetzung von Stiftungsgremien, der Stiftungstätigkeit und dem Umgang mit Transparenz durch die Stiftungen. 61 unternehmensnahe Stiftungen, die Wissenschaft und Forschung fördern, wurden in die Datenanalyse einbezogen.

Der vorliegende Tagungsband wurde erstellt aus den Keynotes und Beiträgen zu den beiden Kongressfragen. Wir bedanken uns bei allen beteiligten Autor*innen!

Im ersten Block geben die Beiträge zu den Impulsreferaten von *Melanie Rischke (Projektmanagerin und Referentin der Geschäftsführung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE))* und *Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster)* einen Überblick zu den Strukturen der Lehrer*innenbildung auf der Grundlage von statistischen Erhebungen. M. Rischke stellt Ergebnisse des Monitors Lehrerbildung und W. Böttcher die Ergebnisse (s)einer explorativen Studie an zwölf Zentren/Schools im Auftrag der Telekom Stiftung (die „Böttcher-Studie“) vor.

Mit in diesen Block haben wir den Beitrag von *Aart Pabst* geordnet (*Leiter des Centrums für Lehrerbildung Hamburg a.D.*): „Form follows function - Eine Intervention anlässlich der von den Stiftungen forcierten Debatte um den Fakultätsstatus der Zentren“. Pabst drückt hier sein Unbehagen gegenüber diesen Studien der Stiftungen und deren „Sicht auf die Welt der Zentren und ihre Arbeit (S. 22)“ aus und kritisiert deren zentrale Stellung im Kongress. Diese Kritik bezieht sich vor allem auf die Forderung nach der Entwicklung der Zentren hin zu einem „Fakultätsstatus“ von *Bettina Jorzik (Stifterverband für Deutsche Wirtschaft in Essen)* in ihrem Kongressbeitrag „Form follows function - Strukturen für eine gute Lehrerbildung“. Dieser Beitrag ist im Buch nicht enthalten. Pabst begründet abschließend, warum die Zentren eben keinen Fakultätsstatus brauchen.

Den zweiten Block bilden Beiträge rund um die Frage nach den inhaltlichen Aufgaben der Zentren und Schools als Organisationseinheiten. *Dr. Markus Heibler (ZFL Bamberg)* widmet sich der Studiengangskoordination als eine wesentliche Aufgabe der Zentren/Schools. Er stellt in dem Beitrag die Ergebnisse einer eigenen Studie vor.

Dr.in Christiane Mattiesson und *Dr. Henning Feldmann (Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum)* sehen hier Aufgaben im Bereich der Forschung und Nachwuchsförderung und charakterisieren vier Typen ZfL/PSE als: (1) „Forschungsinstitutionen“, (2) „Unterstützer und Koordinatoren, (3) Akteure der Praxis-

forschung“ und (4) „ohne Forschungsprogramm“. Das PSE in Bochum wird abschließend als Typ 4 vorgestellt.

Das Thema „Leadership“ in der Lehrer*innenbildung mit Blick auf die Förderung besonders engagierter Studierender sehen *Dr.in Birgit Weyand* und *Vera Lorenz* (ZfL Universität Trier) und *Dr.in Margitta Kuty* (Universität Greifswald) das Thema „Internationalisierung“ als weitere Aufgabenfelder der Zentren/Schools.

Einen dritten Block bilden Beiträge, die sich explizit mit den Strukturen der Zentren und Schools beschäftigen, um den inhaltlichen Herausforderungen der Lehrer*innenbildung an den Universitäten und Hochschulen Rechnung zu tragen.

Ein konkretes Beispiel, welche Stellung die Zentren im Rahmen eines universitären Qualitätsmanagements einnehmen können, stellen *Dr.in Birgit Hoyer* und *Dr.in Steffi Schieder-Niewerra* (ZLB Universität Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) vor. Sie führen aus, wie das ZfL in das Qualitätsmanagement eingebunden ist und halten abschließend fest, dass mit „der Einführung und Entwicklung von Instrumenten des Qualitätsmanagements in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erste Schritte zu einer organisationsentwickelnden Strategieplanung gemacht“ werden können.

Dr.in Wenke Mückel (Institut für Schulpädagogik, Universität Rostock) beschreibt explizit vier wenig aufeinander abgestimmte und unverbundene „Bereiche“ universitärer Lehrer*innenbildung und stellt die Frage, inwieweit die Zentren tatsächlich als derartige „Koordinierungsstellen“ funktionieren können.

Der Tagungsband wird abgeschlossen durch den Beitrag der Herausgeberinnen *Prof.in Dr.in Carolin Retzlaff-Fürst* und *Katrin Bartel* (Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung M-V, Geschäftsstelle Universität Rostock). Es werden hier die strukturellen Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung an den Hochschulen am Beispiel der Qualitätsoffensive dargestellt und tragfähige Lösungsansätze im Verbundprojekt „LEHREN in M-V“ herausgearbeitet.

TEIL I

Beiträge zu den Impulsreferaten des Kongresses

Strukturen der Lehrer*innenbildung – Entwicklung und Status quo

Bianca Brinkmann, Melanie Rischke und Dr.in Christina Scholz

Die Lehrer*innenbildung nimmt an deutschen Hochschulen eine Sonderstellung ein. Durch ihre Interdisziplinarität ist sie quer zu den hochschulischen Strukturen organisiert, involviert sie doch mehrere Fächer und Fakultäten mit dem Fokus auf das Berufsfeld Lehrer*in, welches wiederum aufgefächert ist in sechs unterschiedliche Lehramtstypen. Diese Zersplitterung der hochschulischen Lehrer*innenbildung (vgl. Terhart 2007: 51) ist vor allem seit der Jahrtausendwende Gegenstand (hochschul-) politischer Überlegungen und Reformansätze (vgl. z. B. Wissenschaftsrat 2001; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004).

Der fehlenden adäquaten institutionellen Verankerung der Lehrer*innenbildung in der Hochschule und der als dekonstruktiv empfundenen Segmentierung (vgl. Weyand 2012: 216) wurden mögliche negative Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung der angehenden Lehrer*innen attestiert. Entsprechend wurden zentrale Strukturen für die Lehrer*innenbildung an den Hochschulen² geschaffen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die gegenwärtige institutionelle Verortung der Lehrer*innenbildung an deutschen Hochschulen.

Die präsentierten Daten entstammen, sofern keine abweichende Quelle angegeben ist, dem Datenpool des Monitor Lehrerbildung. Der Monitor Lehrerbildung ist ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung), der Deutsche Telekom Stiftung und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft. Aufbereitet in neun Themen bietet er Daten auf Landes-, Hochschul- und Lehramtstypenebene, um faktenbasierte Diskussionen zu erleichtern und Transparenz zu schaffen. Im Fokus der Betrachtung stehen hierbei organisatorische resp. strukturelle Fragen – daher ermöglicht das Projekt auch Einblicke in die strukturelle Verortung der Lehrer*innenbildung.

Im Folgenden werden Ergebnisse der Hochschulbefragung dargestellt, welche im Frühjahr 2014 veröffentlicht wurden: 67 von 70 zur Befragung eingeladene lehrer*innenbildende Hochschulen² nahmen an der Datenerhebung teil. Ergänzend wurden im Herbst 2015 die Hochschulen gezielt zu bestimmten Details der institutionellen Verortung der Lehrer*innenbildung befragt. An dieser Sonderbefragung beteiligten sich 44 Hochschulen.

1. Ergebnisse zur Organisationsform: Anzahl, Name und Status

Seit den neunziger Jahren wurden an deutschen Hochschulen zunehmend zentrale Strukturen für die Belange der Lehrer*innenbildung geschaffen. Ausgehend von der Etablierung vereinzelter zentraler Organisationsstrukturen vor etwa fünfzehn Jahren, existieren gegenwärtig an nahezu allen Standorten Zentren für Lehrer*innenbildung, Schools of Education oder vergleichbare Einrichtungen, die die Lehrer*innenbildung organisatorisch verankern: An 56 von 61 Hochschulen gab es im Herbst 2015 entsprechende Einrichtungen³. Eine weitere Hochschule gab an, die Initiierung von zentralen Strukturen zu planen (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 4). Zusätzliche Impulse für die Einrichtung oder Weiterentwicklung solcher Organisationsstrukturen sind durch die von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekte zu erwarten. Wie sich den Kurzbeschreibungen der geförderten Projekte entnehmen lässt, streben 13 Vorhaben eine Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen der Lehrer*innenbildung an, etwa durch den Aufbau oder Ausbau von Zentren für Lehrer*innenbildung⁴ bzw. Schools of Education (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 10).

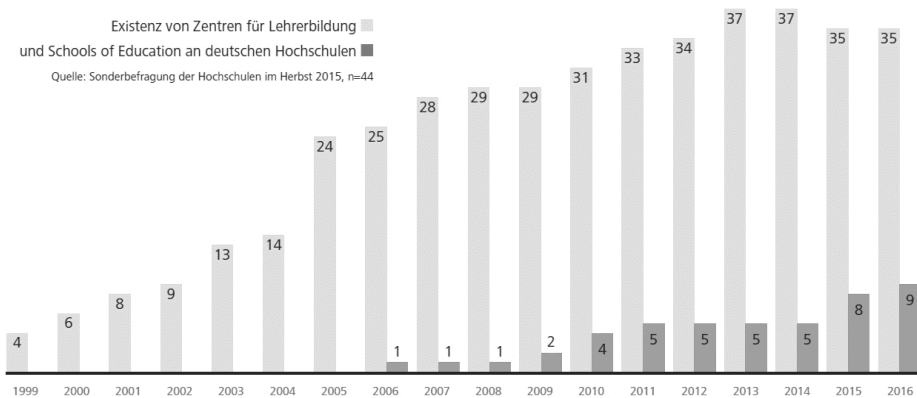


Abb. 1: Anzahl der existierenden zentralen Einrichtungen für Lehrer*innenbildung an Hochschulen (Sonderbefragung der Hochschulen im Herbst 2015; n=44).

- 2 Kriterium für die Teilnahme an der Befragung war, dass die Hochschule auch die bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums anbietet.
- 3 Zu beachten ist, dass Fragen zu hochschulischen zentralen Strukturen nicht allen an der Befragung teilnehmenden Hochschulen gestellt wurden; für die Pädagogischen Hochschulen, die durch ihre besondere Hochschulform schon Hochschulen der Lehrer*innenbildung sind, wurden sie nicht erhoben.
- 4 „Zentrum für Lehrer*innenbildung“ soll im Folgenden als allgemeiner Oberbegriff in Abgrenzung zu expliziten Schools of Educations genutzt werden, auch, wenn die tatsächliche Bezeichnung hiervon abweicht (z. B. „Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ oder „Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“).

Nicht nur die seit den neunziger Jahren zunehmende Anzahl der Einrichtungen verdeutlicht die Dynamik der Entwicklung, sondern auch die unterschiedlichen Bezeichnungen der Einrichtungen. An 48 der befragten Hochschulen heißen sie „Zentrum für Lehrerbildung“, an acht Hochschulen „School of Education“. Bei den restlichen Hochschulen liegt eine abweichende Organisationsform vor, beispielsweise eine Stabsstelle. Zwei Hochschulen haben eine Koordinierungsstelle bzw. -gruppe für das Lehramt (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 4).

Lediglich an zwei Hochschulen besitzt die Einrichtung den Status einer Fakultät (die „School of Education“ der TU München sowie die „Fakultät Bildung“ der Leuphana Universität Lüneburg). Der Name der Einrichtung lässt also keine Rückschlüsse auf die Organisationsform zu – eine „School of Education“ kann sowohl als Fakultät als auch als fachbereichsübergreifende Einrichtung, etwa als wissenschaftliches Zentrum, existieren (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 6).

2. Ergebnisse zu Aufgaben und Kompetenzen

Im Einklang mit bestehenden Erkenntnissen (vgl. Weyand, Schnabel-Schüle 2010; Böttcher, Blasberg 2015) kann auch in Bezug auf Aufgaben und Kompetenzen der zentralen Einrichtungen kein homogenes Bild gezeichnet werden. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass einerseits die bereits zur Jahrtausendwende definierten Aufgaben (vgl. Terhart 2000) breit gefächert waren und die Ausbildung von generalistisch ausgerichteten Zentren erklären könnten, andererseits können die föderalen Strukturen und Autonomien der Hochschulen eine Heterogenität befördern. Dennoch ist es interessant zu beobachten, dass nach dem fortgeschrittenen Prozess der Institutionalisierung keine klaren Typen in Bezug auf die Aufgaben-/Kompetenzverteilung zu bestimmen sind.

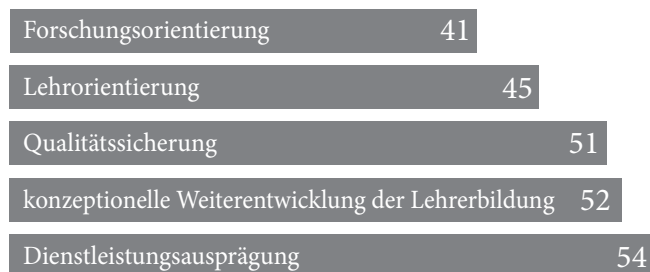


Abb. 2.: Ausrichtung des Zentrums für Lehrer*innenbildung/ der School of Education bzw. der vergleichbaren Einrichtung (n=60, Mehrfachnennungen waren möglich).

Fast jedes Zentrum für Lehrer*innenbildung resp. jede School of Education weist eine Dienstleistungsausprägung auf (54 von 60 Hochschulen). Am seltensten wird die Forschungsorientierung angegeben (von 41 der 60 Hochschulen, die hierzu Angaben machten). 33 von 60 Hochschulen gaben an, dass alle abgefragten Aufgaben durch ihre zentrale Einrichtung abgedeckt werden. Bei 30 Einrichtungen findet sich zudem zu mindestens 50% eine Dienstleistungsausprägung. Wie schon bei der Bezeichnung der Einrichtungen gibt es auch bei der Aufgabenverteilung keinen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen der Art und Anzahl der Aufgaben und dem organisatorischen Status der zentralen Einrichtung (vgl. Brinkmann/Rischke/Müller 2015: 6).

Um die Handlungsfähigkeit und die Relevanz einer Querstruktur einschätzen zu können, können die ihr zugeordneten Kompetenzen ein aussagekräftiges Indiz sein. An 22 Hochschulen sind die Zentren für Lehrer*innenbildung bzw. Schools of Education für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge zuständig. Die Federführung für die inhaltliche Gestaltung der Lehramtsstudiengänge liegt hingegen mehrheitlich bei den Fachbereichen (an 59 von 60 Hochschulen). Jedoch sind an 39 Hochschulen entweder auch oder ausschließlich die Zentren für Lehrer*innenbildung bzw. Schools of Education an der inhaltlichen Gestaltung beteiligt. Maßgeblich für die Handlungsfähigkeit eines Zentrums für Lehrer*innenbildung bzw. einer School of Education ist zudem die Einbindung in Berufungsverfahren in der Lehrer*innenbildung: An 28 Hochschulen ist die zentrale Einrichtung an Berufungsverfahren beteiligt, jedoch nur an zwei Hochschulen auch federführend (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 7).

3. Ergebnisse zu Ressourcen

Ein sehr bedeutendes Merkmal für den Stellenwert einer Organisation ist ihre Ausstattung mit Ressourcen sowie deren Passung mit den anvisierten und wahrgenommenen Aufgaben. Die Hochschulen wurden gebeten, die Stellenausstattung von Zentren für Lehrer*innenbildung bzw. Schools of Education in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) zu beziffern. Die Spannweite reicht hierbei von einzelnen Mitarbeiter*innen bis hin zu einer dreistelligen Anzahl von an der Einrichtung direkt angestellten Mitarbeiter*innen. Die Stellenausstattung steht jedoch nicht notwendigerweise in einem Zusammenhang mit der Anzahl der Aufgaben oder der Lehramtsstudierenden (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 7).

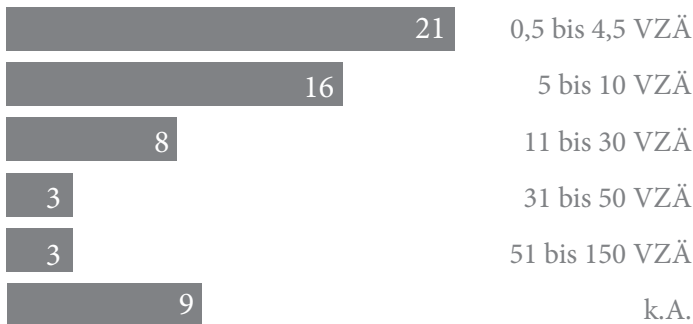


Abb. 3: Stellenausstattung in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) von Zentren für Lehrer*innenbildung bzw. Schools of Education (nur an der Einrichtung direkt angestellte Mitarbeiter*innen ohne Lehrbeauftragte und Mitglieder, die an den Fakultäten angestellt sind) (n=60).

4. Ergebnisse zum Stellenwert der Lehrer*innenbildung

Ein relevanter Faktor für die Handlungsfähigkeit von zentralen Einrichtungen für die Lehrer*innenbildung ist ebenfalls der Stellenwert, der ihnen und der Lehrer*innenbildung zugesprochen wird.

Zwar sind die Zentren für Lehrer*innenbildung bzw. Schools of Education nahezu flächendeckend an deutschen Hochschulen etabliert, jedoch gibt es nicht an allen Hochschulen formulierte strategische Ziele für die Lehrer*innenbildung. 51 Hochschulen gaben an, solche strategischen Ziele formuliert zu haben, sieben weitere Hochschulen planten dies zum Zeitpunkt der Befragung.

An acht Hochschulen existieren laut Selbstauskunft keine strategischen Ziele für die Lehrer*innenbildung. Es ist daher anzunehmen, dass teilweise entsprechende Strukturen etabliert wurden, ohne dass zuvor strategische Überlegungen für die Lehrer*innenbildung an der jeweiligen Hochschule festgehalten wurden.

Ob das Leitbild der Hochschule die Lehrer*innenbildung berücksichtigt oder sie außen vor lässt, ist ebenfalls ein Indiz für den mutmaßlichen Stellenwert der Lehrer*innenbildung innerhalb der Hochschule. Im Leitbild von 34 Hochschulen ist die Lehrer*innenbildung explizit enthalten. An 21 von 55 Hochschulen, die ein Leitbild besitzen und Angaben hierzu machten, findet die Lehrer*innenbildung keine Berücksichtigung (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 8).

5. Ausblick

Die vorliegenden Daten erlauben Aussagen zu der institutionellen Verortung der Lehrer*innenbildung an deutschen Hochschulen. Sie werfen jedoch naturgemäß auch Fragen auf resp. können bestehende offene Fragen nicht alle erschöpfend beantworten.

- Mit Zentren für Lehrer*innenbildung, Schools of Education und vergleichbaren Einrichtungen wurden nahezu flächendeckend Strukturen etabliert. Diese sind jedoch sehr heterogen ausgestaltet. Fehlende Einheitlichkeit der Einrichtungen könnte sowohl als Stärke interpretiert werden, da sie die hochschulische Autonomie unterstreicht, als auch als Schwäche, da die fehlende Vergleichbarkeit Lerneffekte und einen (Wissens-)Transfer erschweren könnte.
- Die organisatorischen Strukturen werden weiterentwickelt. Es ist jedoch zu erörtern und zu hinterfragen, ob diese Weiterentwicklung auf einer strategischen Grundlage erfolgt oder ob hier Potenzial gegebenenfalls nicht ausgeschöpft wird.
- Zentrale Einrichtungen übernehmen eine große Bandbreite an Aufgaben. Nach den vorliegenden Daten ist es fraglich, ob eine Passung von Aufgaben und Ressourcen besteht. Auch könnte diskutiert werden, ob die wahrgenommenen Aufgaben auch die relevanten und innovationsfördernden sind und ob sie die Lehrer*innenbildung an deutschen Hochschulen maßgeblich unterstützen und voranbringen werden.

Des Weiteren ist die Diskussion um die institutionellen Strukturen der Lehrer*innenbildung notwendigerweise eingebettet in größere Zusammenhänge der Hochschulentwicklung. Die aus diesem größeren Kontext herausgelösten Beobachtungen und Folgerungen sollten daher auch vor diesem Hintergrund bewertet werden⁵.

⁵ So sind etwa die Strukturen der Lehrer*innenbildung auch Gegenstand der Überlegungen des Wissenschaftsrates zur funktionalen Differenzierung: Er betont die Relevanz von Binnenstrukturen innerhalb der Hochschulen, welche für bestimmte, klar definierte Gegenstandsbereiche auch quer zu den traditionellen Fakultätsgrenzen liegen können und konstatiert, dass Professional Schools als „Untereinheit der Universität, die sich für einen spezifischen gesellschaftlichen Bereich als anwendungsbezogenes Kompetenzzentrum“ etablieren könnten (vgl. Wissenschaftsrat 2010: S.8 ff.).

Literatur

Böttcher, W., Blasberg, S. (2015). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn.

Brinkmann, B., Rischke, M., Müller, U. (2015). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Gütersloh.

Brinkmann, B., Rischke, M., Müller, U., (2016). Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?! Gütersloh.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In Óhidy, A., Terhart, E., Zsolnai, J. (Hrsg.), Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn (S. 45-66). Wiesbaden: VS.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (28.11.2016)

Weyand, B., Schnabel-Schüle, H. (2010). Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Trier.

Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In Kraller, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M., Weyand, B. (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (S. 213-233). Münster u.a.: Waxmann.

Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (28.11.2016)

Wissenschaftsrat (2010). Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (28.11.2016)

Querstrukturierungen – Eine Skizze zu Entwicklungsproblemen der Lehrer*innenbildung

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher

Dass die Politik mit der Lehrer*innenbildung nicht zufrieden ist, lässt sich u.a. an den größeren Reformprojekten wie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, der Einführung des Praxissemesters oder der Einrichtung von Zentren für Lehrer*innenbildung/Schools of Education erkennen. Letztere werden im Mittelpunkt des folgenden Beitrags stehen. Die ihnen zugrundeliegende Idee ist die Absicht, die Qualität der Lehrer*innenbildung dadurch zu steigern, dass ihre „Querlage“ innerhalb der Universität zugunsten besserer Strukturierung und Kooperation überwunden wird. „Die Lehrerbildung liegt meist quer zur herkömmlichen Fachbereichsstruktur der Hochschulen. Lehramtsstudierende sind, entsprechend der angestrebten Unterrichtsfächer, in mehreren Fachbereichen, in verschiedenen korrespondierenden Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften gleichzeitig verortet. Daraus ergibt sich ein verstärkter Koordinationsbedarf“ (Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 4).

Die folgenden knappen und ausgewählten Befunde zu den Zentren/Schools basieren wesentlich auf einer mehrmethodischen (Dokumente, Experteninterviews, quantitative Befragung) und mehrperspektivischen (Geschäftsführungen, wissenschaftliche Leitungen, Studierende) explorativen Studie auf Basis einer allerdings relativ kleinen Stichprobe von 12 Einrichtungen (vgl. Böttcher, Blasberg 2015a; 2015b) (Absatz 1).

Darüber hinaus werden einige Thesen zur Lehrer*innenbildung zur Diskussion gestellt, die sich aus Diskussionen zur Studie entwickelt haben. Dabei wird auch der organisationale Kontext der Lehrer*innenbildung, also die Hochschule, angesprochen (Absatz 2). Zum Schluss (Absatz 3) soll der Ball zurück an die Politik gespielt werden, obwohl die Hoffnung gering ist, dass dieser Versuch irgendeinen Nutzen haben wird.

1. Zentren und Schools: Change-Agents für die Lehrer*innenbildung?

Die ersten Befunde über die Verfasstheit von Schools und Zentren ergeben sich aus der Analyse der Dokumente, in denen sie sich selbst beschreiben. Sowohl was Leitbilder als auch Aufgabenbeschreibungen betrifft, lässt sich ein hohes Maß an Selbstverpflichtung feststellen. Es addieren sich vielfältige Aufgaben, von denen man meinen könnte, sie seien Resultat eines Brainstormings, das sich zum Ziel gesetzt hatte, eine möglichst erschöpfende Liste an denkbaren Aufgaben zu erstellen. Wir finden ein extrem breit gefächertes Portfolio vor, das die Koordination von Lehramtsstudiengängen, Lehrveranstaltungen, den Praktika und des Prüfungswesens umfasst, die Betreuung der Studierenden in Form von Beratung und Information und die Zusammenar-

beit mit inner- und außeruniversitären Protagonist*innen der Lehrer*innenbildung (den Lehrenden der einzelnen Fächer, Zentren für schulpraktische Studien, Schulen, Expert*innen aus Bildungspolitik und -forschung, internationalen Kontakten etc.). Und mehr: Zu den weiteren Aufgaben zählen die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Unterstützung von Bildungs- und Schulforschung sowie die Zusammenführung aller an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fakultäten und die Evaluation der Lehrer*innenbildung insgesamt wie auch die der eigenen Arbeit. Auch die Satzungen schreiben in der Regel hohe Anforderungen an Mitwirkungsverfahren durch häufig eine breit aufgestellte Mitgliedschaft vor.

In leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Geschäftsführungen und wissenschaftlichen Leitungen der Zentren und Schools verfestigt sich der Befund der Häufung von Aufgaben. Alle Befragten wussten eine Vielzahl verschiedener Aufgaben zu benennen, auf Nachfragen konnte die Liste immer durch mehrere weitere Nennungen erweitert werden. Aber es wurden kaum Zusammenhänge zwischen den Einzelaufgaben und -maßnahmen hergestellt, es handelte sich eher um eine relativ beliebige Addition. Die Geschäftsführungen waren vor allem mit der Verwaltung von Personal und Ressourcen sowie der Gremienarbeit stark beschäftigt. Große Zeitkontingente konsumierende Aktivitäten beziehen sich auf Organisation und Durchführung der Praktika in Schulen. Was die wissenschaftlichen Leitungen anbetrifft, so zeigen Interviews, dass der Aufgabenbereich, Veränderungen in den Fächern und ihrer Kooperation zu bewirken, ausgesprochen zaghafte bearbeitet wurde. Die Aufgabe der „Querstrukturierung“ dient zwar häufig als rhetorische Figur zur Kennzeichnung der Idee der Zentren, sie wird aber allenfalls ansatzweise verfolgt. Dominante Orientierung ist der wenig invasive Umgang mit den Protagonist*innen der Fächer. Es werden freundliche Gespräche mit der Absicht geführt, freundliche Resonanz zu erzeugen. Das scheint in der Tat zu funktionieren, weil laut Selbstauskunft tatsächlich häufig positive Rückmeldungen registriert werden. Vielfach wird berichtet, man habe das eigene Ansehen auch durch Unterstützung bei Reakkreditierung und der Erstellung von Studien- und Prüfungsordnungen gesteigert.

In den Interviews mit den wissenschaftlichen Leitungen wird allerdings auch der Eindruck vermittelt, dass nicht wenige Vertreter*innen der Fachwissenschaften die große Zahl und die wichtige Rolle der Lehramtsstudierenden in ihren Fächern und für ihre Fächer noch immer unzureichend registrieren. Die Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Lehre zugunsten der Lehrer*innenbildung scheint limitiert.

Fragt man Studierende, ob die Arbeit der Zentren und Schools bei ihnen „ankommt“, werden die eben skizzierten Befunde bestätigt: Die Einrichtungen werden nahezu ausschließlich als Serviceagenturen, insbesondere im Hinblick auf die Organisation von Praktika und durch Informationsveranstaltungen zum Aufbau des Studiums wahr-

genommen. Das Urteil zu diesen Arbeiten allerdings fällt, kurz gesagt, überwiegend positiv aus. Die Beratungskompetenz wird hoch eingeschätzt. Weitergehende Fragen zur inneruniversitären „politischen“ Arbeit der Einrichtungen können Studierende selbstverständlich kaum zureichend erfassen. Aber fragt man Studierende nach den Problemen des Lehramtsstudiums, dann tun sich bemerkenswerte Defizite auf: 64% der Studierenden ist (eher) nicht klar, was sie am Ende ihres Studiums können und wissen sollten. 75% denken, in den universitären Prüfungen sei (eher) Reproduktion als Anwendung gefragt, was dann auch erklärt, warum etwas mehr als die Hälfte angab, (eher) nicht gelernt zu haben, Kompetenzen zu erfassen. 60% glauben, die Inhalte der Uni-Fächer seien (eher) nicht wichtig für spätere Inhalte des Schulunterrichts, 63% haben sich während des Studiums (eher) nicht mit Schulbüchern beschäftigt, 48% (eher) nicht mit Lehrmaterialien. Auf aktuelle Herausforderungen wie Inklusion fühlen sich 60% der Befragten (eher) nicht gut vorbereitet. Nur ca. 50% schätzen die Verknüpfung von Fachwissen und Fachdidaktik als (eher) gut ein. Und, gewissermaßen als summativer Befund: Auf das Unterrichten des jeweiligen Faches fühlen sich 53% der Studierenden (eher) nicht gut vorbereitet.

2. Lehrer*innenbildung und die Hochschule

Nach über 10 Jahren Zentren/Schools beklagen Studierende einen mangelnden Berufsbezug und die geringe schulische Relevanz der Lehrinhalte der universitären Lehrer*innenbildung. Sie fühlen sich, ältere Studien bestätigend, auf die Herausforderungen des Lehrer*innenberufes schlecht vorbereitet und vermissen praktische und berufsspezifische Bezüge. Oelkers identifizierte dies als ein grundlegendes Problem: „Für angehende Lehrkräfte werden im heutigen System nur begrenzt Lehrveranstaltungen angeboten, die sich auf das Studienziel eines staatlichen Lehramtes beziehen lassen“ (Oelkers 2009: 29). Auch den Zentren/Schools ist es offenbar nicht gelungen, dass sich die Mehrheit der in der Lehrer*innenbildung tätigen Dozent*innen auch als Lehrer*innenbildner*innen versteht.

Diese Kritik sollte aber maßvoll ausfallen: Die Zentren/Schools arbeiten nämlich in einem System, das in hohem Maße immun gegen Veränderung ist. Die Universität ist ein System, das allenfalls auf dem Weg zur „Organisationswerdung“ ist (vgl. Zechlin 2015), individuelle Interessen dominieren deutlich gegenüber kollektiven Zielsetzungen. Weder arbeiten Verwaltung und Wissenschaft auf gemeinsame Ziele hin, noch agieren im Normalfall die Institute und Fachbereiche anders als unverbunden nebeneinander her und in stiller Verabredung, sich möglichst nicht gegenseitig „reinzureden“. Und im Prinzip gilt dieses Modell „lockerer Beziehungen“ (vgl. Weick 1976) auch zwischen den Professor*innen, die letztlich das akademische Bild der Universität dar-

stellen. Wer die Arbeit von Zentren/Schools bewertet, muss dies vor dem Hintergrund der Universitätsstrukturen und -kulturen tun, die den Kontext des Agierens bilden – und Innovation behindern.

Selbst wenn es den Zentren/Schools in der Vergangenheit gelungen sein sollte, das Thema Lehrer*innenbildung verstärkt in der Universität zu kommunizieren, muss festgehalten werden, dass das Bewusstsein vom Vorhandensein der Lehramtsstudierenden in den einschlägigen Instituten eine*n Fachwissenschaftler*in nicht in eine*n Lehrer*innenbildner*in verwandelt. Seine*Ihre Karriere verdankt der*die Wissenschaftler*in in aller Regel eher der Distanz zum profanen schulischen Lernstoff, wissenschaftliches Interesse an einem (gerne auch anwendungsfernen) Gebiet des Faches steht im Vordergrund. Und selbst für Fachdidaktiker*innen ist es nicht ausgemacht, dass sie sich mittels fachdidaktischer Forschung in ihrem Fach qualifizieren wollen und es in diesem System auch können. Ein Lob aus den Bildungswissenschaften dürfte weniger zählen als die Anerkennung aus dem Fach. Auch dass manche Fächer ihre universitäre Existenz der Lehrer*innenbildung geradezu verdanken, führt noch zu keiner Veränderung der pädagogischen und forschenden Ausrichtung auf diese Zielgruppe. Ohne gezielte Maßnahmen keine Veränderung!

Das relative Desinteresse an der Lehrer*innenbildung in den Fächern ist auch deshalb verwunderlich, weil die Inhalte und Methoden der universitären Lehrangebote für zukünftige Lehrer*innen langfristig von hoher Bedeutung für die Interessensentwicklung zukünftiger Studierender sein dürften. Vielleicht liegt es (noch) nicht im Horizont des Lehrpersonals, wie wichtig es ist, dass die gut 10 Millionen Schüler*innen das jeweilige Unterrichtsfach als spannend, interessant, wichtig und eben nicht als sperrig und langweilig einschätzen. Wie das Fach auch in der Hochschule mit Blick auf die Schule präsentiert wird, dürfe darüber mitentscheiden, welches Universitätsstudium die zukünftigen Studierenden wählen – und zwar nicht nur die zukünftigen Lehramtsstudierenden.

3. Strategiedefizite auf zwei Ebenen

Auf die Arbeit und Wirkungsweise von Zentren und Schools zurückkommend, kann festgehalten werden, dass sie im Prinzip als Serviceagenturen fungieren; sie unterstützen die Beteiligten in den Fächern und die Studierenden, sie koordinieren gewisse organisatorische Elemente, handeln freundlich und informieren. Ihr Bemühen ist vorwiegend „administrativer“ Art. Das gelingt ihnen offenbar gut. Sie sind weniger erfolgreich, wenn es um eine wirksame Vertretung der spezifischen Belange der Lehrer*innenbildung innerhalb der Universitäten geht, vor allem dann, wenn sich Widerstände zeigen oder sie erwartet werden. Man handelt thematisch auf „ungefähr-

lichem Terrain“ und wesentlich im Modus der Freiwilligkeit. Mit Freundlichkeit als Prinzip des operativen Managements verschaffen sich die Zentren/Schools positive Resonanz, aber sie ist ein Hindernis für stärker durchgreifende, mithin „unfreundliche“, nämlich den Status-quo störende Aktivitäten.

Zwei Kritikpunkte haben aus meiner Sicht trotz der schwierigen Arbeitsbedingungen ein besonderes Gewicht und eröffnen auch Handlungsperspektiven. Einerseits fällt die große Ansammlung von verschiedenen (und sehr überwiegende administrativen) Aktivitäten auf. Überkomplexität der Aufgaben und fehlende Prüfung ihrer Kompatibilität hat Folgen: Wer alles Mögliche tun will, wird nicht in der Lage sein, die Kernprobleme mit der nötigen Kraft anzugehen. Zumal die zentrale Aufgabe, „einen Ort“ für Lehramtsstudierende zu schaffen, also Lehrer*innenbildung kohärent und quer zu den Fächern verbindend zu gestalten, extrem schwierig ist. Sie wird nicht dadurch leichter, dass das Handeln der Subeinheit Zentrum/School nicht von einer organisationssoziologischen Analyse der Handlungskooperation und ihren Chancen in der universitären Umwelt unterstützt wird.

Zur gleichen Zeit machen es sich manche Zentren/Schools dadurch besonders schwer, dass sie Ambitionen in Bereichen entwickeln, die bereits an anderen Orten bedient werden. Warum sollten sie Forschungsaufgaben übernehmen, die in den Fächern, inklusive den Fächern der Bildungswissenschaften, ihre angestammte Heimat haben. Damit rede ich nicht für Forschungsabstinenz: Forschende Aktivitäten aber sollten sich auf die Evaluation der Lehrer*innenbildung an der eigenen Universität beschränken. Sie würden hier ein breites und entwicklungsrelevantes Themenspektrum vorfinden. Um ein Beispiel zu nennen, könnte geprüft werden, ob und inwieweit die Standards der Lehrer*innenbildung für die Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004) realisiert sind. Aus den wahrscheinlichen Defiziten (vgl. Oelkers 2009, Hohenstein u.a. 2014, Terhart 2015) könnten strategische Ziele entwickelt werden.

Damit ist ein zweiter gewichtiger Kritikpunkt benannt. Es fehlt ein strategisches Programm für die Implementierung von Querstrukturen und eine Anbindung von Einzelmaßnahmen an strategische Zielsetzungen. Erst klar formulierte strategische Ziele ermöglichen es dem operativen Management, einzelne Maßnahmen und Interventionen in einem „Korridor“ zu platzieren, der auf möglichst geradem Weg zum Ziel führt. In den Selbstbeschreibungen der Zentren/Schools und in Interviews (vgl. Böttcher, Blasberg 2015a) lässt sich kein übersichtlicher und operativ umsetzbarer Zielkanon eines strategischen Managements rekonstruieren, der Zielmarken definiert, Priorisierungen vornimmt oder Konditionen für Umsetzungen beschreibt. Auch die sich aus organisationssoziologischer Sicht aufdrängenden Fragen nach einer aufgabengerechten Ressourcenallokation lassen sich so nicht beantworten. Die „Querstrukturierung“ in einem System systematisch zu entwickeln, das sich durch die fast vollständige

Autonomie der Fächer und der Professuren auszeichnet, erfordert aber eine besonders ausgeprägte Managementkompetenz im doppelten Sinne: Können und Dürfen. Die wesentliche Kritik allerdings sollte an eine andere Adresse gehen: an die Hochschulpolitik. Wir finden hier, wie auch im gesamten Feld der Bildung und Sozialen Arbeit ein Paradigma vor, dem die moderne Politik seit gut 20 Jahren folgt. Im Konzept der „Autonomisierung“ oder Dezentralisierung werden Aufgaben in möglichst abstrakter Form formuliert, sie werden willkürlich mit Ressourcen versorgt und an die pädagogischen oder sozialpädagogischen Organisationen delegiert. Auf diesen unteren Ebenen sollen dann sowohl strategische Fragen wie auch die operative Umsetzung erledigt werden. Innovationen sind so unwahrscheinlich und belasten lediglich diese unteren Einheiten, während die Politik sich systematisch entlastet. Unfähigkeit oder Unwillen der Politik, strategische Verantwortung zu übernehmen, ist kein erfolgsversprechendes Steuerungskonzept (vgl. Böttcher 2017). Nicht nur die Etablierung der Zentren/Schools steht für dieses Handeln. Auch aktuell mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird diese Art des Steuerungsverzichts kopiert: Keine klaren Erwartungen, blumige Problembeschreibungen, keine Verfügungsrechte, willkürliche Ressourcenausstattung. Es entstehen verschiedene Modelle nicht aus einer empiriegestützten Erwartung an die Wirksamkeit konkurrierender Ansätze, sondern Modelle kommen „von unten“, indem Universitäten in konkurrierenden Anträgen um Drittmittel (und die Ehre) plausible Programme aufschreiben müssen. Dieses „Bottom-up“-Konzept könnte allenfalls dann aus Managementsicht sinnvoll sein, wenn sich diese Modelle formativer und summativer vergleichender Evaluation stellen müssten. Dann könnten im Ergebnis Entscheidungen für bestimmte Modelle, Korrekturen an Modellen oder die Ablehnung anderer die Folge sein. Die Politik allerdings verlässt sich mehr auf Monitoring als auf Evaluation, die im Kern auf Entwicklung von strategischen Programmen orientiert ist (vgl. DeGEval 2008).

Ohne strategische Ziele und Maßnahmenplanung ist Wandlungsmanagement bestenfalls Glückssache. Mit der aktuellen Politik wird aus einer Idee sehr schnell nichts anderes als Verwaltung.

Literatur

Böttcher, W. (2017). Steuerung? Welche Steuerung? In Bolder, A., H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 73-96). Wiesbaden: VS.

Böttcher, W., Blasberg, S. (2015a). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn. Online unter: http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/studie_boettcher_web.pdf (10.09.2015).

Böttcher, W., Blasberg, S. (2015b). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung* 33, Heft 3, S. 356-365.

Brinkmann, B., Rischke, M., Müller, U. (2015). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Gütersloh.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.) (2008). *Standards für Evaluation*. Mainz.

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, S. 497-507.

Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004. Berlin, Bonn. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (18.08.2014).

Oelkers, J. (2009). "I wanted to be a good teacher..." Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf>

Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule* 106 (4), 300-323.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, S. 1-9.

Zechlin, L. (2015). Was ist „gute“ Hochschulgovernance? In Bungarten, P., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Hochschulgovernance in Deutschland* (S. 17-28). Berlin.

Form follows function – Eine Intervention anlässlich der von den Stiftungen forcierten Debatte um den Fakultätsstatus der Zentren⁶ **Aart Pabst**

Schon auf der Rückfahrt vom 9. Treffen der Zentren für Lehrer*innenbildung in Rostock am 15. Juli habe ich – zunächst etwas unsicher – darüber nachgedacht, ob ich mein Unbehagen zum Ablauf und Inhalt rückmelden sollte, auch, weil ich ja zumindest mit einem Workshop inhaltlich beteiligt war und ich mir zudem als „Ruheständler“ inzwischen etwas mehr Zurückhaltung auferlegt habe. Letztendlich habe ich mich aber dennoch dazu entschieden, weil mir die Ausrichtung der Treffen der Zentren auf den wissenschaftlichen Diskurs um die aktuellen Probleme der Lehrer*innenbildung immer noch ein großes Anliegen ist.

Zunächst aber: Das Engagement des durchführenden ZLB, seiner Leitung und Mitarbeiter*innen war beeindruckend und die insgesamt sehr kollegiale Atmosphäre auf dieser Tagung knüpfte mit Erfolg an vergleichbare Treffen der Zentren der letzten Jahre an. Dafür gebührt Frau Retzlaff-Fürst und diesem Stab Dank und Anerkennung, die besonders zum Schluss der Veranstaltung ja auch sehr deutlich wurden. Sehr gefallen hat mir auch die kritische Sicht des Herrn Schratz, der sensibel und sehr konstruktiv die positiven Aspekte der Verständigungen (ja, natürlich gab es die zuhauf!) herausfilterte.

Aber: Der Ablauf der Veranstaltung (und leider auch der Inhalt) war aus meiner Sicht in völlig unangemessener Weise von den Stiftungen und Ihren Interessen bestimmt.

- Dazu gehört, dass die beiden zentralen Impulsreferate von Stiftungsvertreterinnen vorgetragen wurden. Beide Impulse vermittelten die Sicht der Stiftungen auf die Welt der Zentren und ihre Arbeit. Ich verzichte hier eine Detailkritik an dem Inhalt der Vorträge, möchte aber zumindest die Frage stellen, warum nicht Fachleute aus den Zentren selbst für diese beiden Referate gewonnen wurden. So liegen aus „unseren Reihen“ hervorragende Expertisen zur Funktion, zu den verschiedenen Aufgabenzuschnitten der Zentren und ihrer Leistungsfähigkeit bei aller strukturellen Unterschiedlichkeit vor.⁷

Gemessen an diesen verfügbaren, entwickelten und differenzierten Expertisen war der Beitrag von Frau Jorzik vom Stifterverband ausgesprochen einseitig auf die Perspektive „eine Fakultät muss es werden“ ausgerichtet. Nicht nur, dass diese auf die Organisationsfrage zentrierte Perspektive „irgendwie“ aus der Zeit gefallen erscheint (die Zentren arbeiten in ihrer Unterschiedlichkeit (!) inzwischen seit geraumer Zeit), sie zielt kaum, oder nur sehr vermittelt, auf die aktuellen inhaltlichen Probleme, mit denen die Zentren zu tun haben.

- Dazu gehört das offensichtliche Strapazieren der sogenannten Böttcher-Studie, die als (Pilot-)Studie der Telekom-Stiftung offenbar als hinreichende empirische Basis für die angenommene Unzulänglichkeit der Uneinheitlichkeit erhalten musste. Dass Herr Böttcher selbst dieser „mutigen“ Inanspruchnahme für die von Frau Jorzik vorgetragene strukturelle Erfordernisse nicht deutlich widersprochen hat, war möglicherweise der Kollegialität mit bzw. auf dem Podium geschuldet, aus meiner Sicht aber wäre das angesichts der Bescheidenheit der Daten und Samples erforderlich gewesen.
- Dazu gehört, dass als Referenz für die inhaltliche Arbeit der Workshops die „Berliner Erklärung“ der Stiftungen und der HRK grundgelegt wurde und nicht etwa das nahezu zeitgleiche Papier der Kultusministerkonferenz und der HRK „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. Wer die beiden Papiere vergleicht, wird in dem zweiten Text neben der ungleich höheren demokratischen Legitimation (abgestimmt mit allen 16 Kultusministerien!) die inhaltlich wesentlich argumentativere Quelle erkennen, die sich nicht konzentriert auf organisatorische Aspekte, sondern die Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung aus schulischer Inklusion inhaltlich ableitet und mit dieser differenzierten Betrachtung deutlich dichter an den aktuellen Aufgaben der Zentren argumentiert.

Dazu gehört, dass in den Beiträgen der Stiftungsvertreterinnen zwar beredt gefordert wurde, dass die Zentren das „strategische Interesse“ der Lehrer*innenbildung offensiv einbringen sollten, aber das strategische Interesse, das dem in letzter Zeit so hohen Engagement der Stiftungen in der Lehrer*innenbildung (und der schulischen Bildung) zugrunde liegt, nicht einmal andeutungsweise erörtert wurde. Auf eine einzelne Nachfrage dazu folgte nur unklares Verweisen auf Unbestimmtes.

Um nicht missverstanden zu werden: Ich plädiere nicht grundsätzlich gegen eine Kooperation mit Stiftungen und möchte hier nicht die gesellschaftliche Grundsatzdebatte um Steuern(-vermeidung) und Stiftungsarchitekturen beginnen. Auch hatten wir bei den bisherigen Treffen der Zentren durchaus immer gerne die Vertreter*innen der Stiftungen zu Gast – gelegentlich auch mit inhaltlichen Beiträgen – und ich weiß natürlich sehr wohl, dass einige Zentren auch Nutznießende von durchaus gelungenen Kooperationen sind.

Dennoch: Dass das Engagement der Stiftungen, speziell des CHE bzw. Bertelsmann im Bildungsbereich, sich – trotz „Gemeinnützigkeit“ – nicht allein aus ihrem Altruismus erklärt, wissen wir nicht nur aus den Entwicklungen im Schulbereich nur zu gut.

6 Es handelt sich um eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines Briefes (Mail), die der Autor kurz nach der Tagung an die Ausrichter*innen und an Teilnehmer*innen verschickt hat.

7 vgl. z. B. Birgit Weyand. 2012. Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: Kraller u.a. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. S.213. Waxmann Verlag, Münster.

Alles das ist für Stiftungen und für die korrespondierenden Firmen möglicherweise legitim und wirtschaftlich sicher nachvollziehbar. Dass aber ein Treffen universitär verantworteter und/oder staatlich legitimer Zentren (2. Phase), die der Wissenschaft bzw. der wissenschaftlichen Lehrer*innenausbildung verpflichtet sind, inhaltlich in einer so umfassenden Weise zu einem Podium der Stiftungen wird, auf dem diese ihre – eben nicht in gleicher Weise legitimierten – strategischen Ziele verfolgen können, habe ich vor Rostock nicht für möglich gehalten.

Fakultät oder zentrale Einrichtung?

Es sind vor allem die in der Lehrer*innenbildung engagierten Stiftungen, die empfehlen, für die Zentren den Status einer Fakultät anzustreben, die eigenständig die Studiengänge anbietet bzw. die Verantwortung dafür übernimmt. Überraschend für mich war freilich die Vehemenz, mit der in Rostock die Zentren dazu aufgerufen wurden, für dieses Ziel auf die Straße zu gehen bzw. diesbezüglich sogar die „Machtfrage“ [sic] zu stellen. In der Tat haben sich einige wenige Zentren zu Schools of Education entwickelt, zumindest in einem Fall (LMU) mit sehr guter Reputation und einem entsprechend hohen Selbstbewusstsein (freilich auch mit einem außergewöhnlichen Etat!). Typisch für die Zentren ist diese School jedoch nicht.

Schaut man sich das Wirken der Zentren an, so wird man quer durch alle Organisationsformate identische Aufgaben finden, die in der Universität und z. T. auch für die zweite Phase wahrgenommen werden:

- Als „Mindeststandard“ wird die Aufgabe angesehen, „zwischen den an der Lehrerbildung [...] beteiligten Institutionen und Verantwortlichkeiten koordinierend und steuernd zu wirken“⁸.
- Gleichsam in die DNA der Zentren eingewoben ist, dass sie identitätsstiftende Orte der Lehrer*innenbildung sein sollen, die für die Studierenden Zuständigkeiten und Identitäten klären. Dazu gehören Angebote zur Eignungsabklärung ebenso wie eine lehramtsbezogene Beratung, die Betreuung der Praktika und – nicht in allen Zentren – das Prüfungswesen.
- Nahezu überall wird den Zentren eine initiiierende Rolle bei der Fortentwicklung der Lehramtsstudiengänge zugewiesen. Am augenfälligsten ist diese Aufgabe aktuell bei der Ausrichtung der Lehrer*innenbildung auf die Anforderungen der Inklusion, bei der die Zentren vielerorts eine initiiierende und fördernde Rolle übernehmen.
- Die Evaluation der Lehrer*innenbildung als untrennbarer Teil der Studiengangsentwicklung ist eine weitere Aufgabe der Zentren. Zwar sind nicht überall die Zentren in ihrer Personal- bzw. Qualifikationsstruktur darauf eingestellt, Evaluationen selber durchzuführen, aber die Initiative dazu und Begleitung sind überall als Aufgaben ausgewiesen.

- In einigen – personell gut ausgestatteten – Zentren gehören sogar pädagogische und fachdidaktische Forschung zu den Aufgaben, auch, weil z. B. kleine Fachdidaktiken das nicht stemmen können.

Nahezu alle Aufgaben repräsentieren Querschnittsaufgaben, die wirksam nur domänen- und fakultätsübergreifend umgesetzt werden können.

Nicht selten wird vorgetragen, dass die Zentren sich doch besser die erforderliche Lehrkompetenz (auch der FW) mit entsprechenden Stellen „einkaufen“ könnten, statt die zugegebenermaßen aufwändigen Lehramtsstudiengänge in manchmal mühsamen Kooperationen mit den akademischen Fächern zu realisieren. In der Tat konnte ja in der früheren Gymnasiallehrer*innenausbildung fälschlicherweise der Eindruck entstehen, dass Fachwissenschaften und Unterrichtsfächer kongruent seien. In Wahrheit wird aber die universitäre Fächerstruktur nicht unvermittelt den Erfordernissen der Lehrer*innenbildung gerecht. Dadurch und auch angesichts der manchmal noch sperrigen Fachwissenschaften entsteht so Raum für die Vorstellung, dass eine Institution außerhalb des Universitätsbetriebs wesentlich einfacher auf das Berufsfeld abstellen könnte. „Wünschenswert“, so schreibt z. B. Michael Schratz bereits 2012 in einer Veröffentlichung des Stifterverbandes, „wäre eine School of Education, wo nur diejenigen zusammensitzen, die wirklich mit Lehrerbildung zu tun haben“.⁹

Eine solche Herauslösung der Lehrer*innenbildung würde jedoch die Abkoppelung von der Dynamik der Entwicklung in den (Fach-)Wissenschaften und deren Forschungsdiskursen bedeuten. Für den Lehrberuf, das gesellschaftliche „Lehrer*innenbild“, hätte das weitreichende Konsequenzen, ohne dass die konzeptionellen Probleme der Lehrer*innenbildung dabei wirklich gelöst würden.

Jede School, Lehrer*innen-Fachhochschule, PH (!) oder Institution anderer Art hätte

- sich den gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungsprofilen bzgl. der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung zu stellen,
- sie hätte sich der Fächervielfalt und dem Studium mehrerer Fächer in einem Studiengang zu stellen
- und könnte das nur mit einer entsprechend aufzubauenden Infrastruktur. Die Vorteile einer „Volluniversität“ wären dennoch nicht herstellbar.

Die Überführung der Lehrer*innenbildung an die Universitäten in den siebziger Jahren war ja gerade der Einsicht geschuldet, dass die Lehrer*innenausbildung, insbesondere für das „niedere Schulwesen“, den schulischen und gesellschaftlichen Erfordernissen nicht mehr genüge. Sie wurde auch notwendig, um die Tür aufzustoßen für eine wissenschaftlich basierte Bildung für alle, um die Ausbildung aller Lehrkräfte am Stand der

8 Gabler, Hilligus & Weyand. 2008. Profilerkmale von Zentren für Lehrerbildung. Vortrag beim 3. Bundestreffen der Zentren am 03.03.2009 in Hamburg.

9 Schratz, Michael. 2012. Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. In Stifterverband (Hrsg): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Broschüre. S.186

pädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschung zu orientieren und an ihre Dynamiken anzukoppeln.

Ergänzend und zugegebener Weise etwas pragmatisch: Es bedarf wenig Phantasie, um sich vorzustellen, welche Widerstände seitens der Universitäten erwachsen würden, wollte „man“ (oder eine Landesregierung) es unternehmen, eine Infrastruktur der o. a. Art aus der Substanz bestehender Universitäten herauszulösen. Es würde über Jahre nicht um Inhalte oder Konzepte der Lehrer*innenbildung, sondern um Ressourcen, um Stellen und Besitzstände gehen.

Ein Zentrum für Lehrer*innenbildung, so meine Folgerung, ist zwar ein Gewächs der lehrer*innenbildenden Universität, aber seine Organisationsform ist sehr stark geprägt von der Tradition der jeweiligen Hochschule, insbesondere von der hergebrachten oder neu zu etablierenden Verankerung der Lehrer*innenbildung und auch von den landesspezifischen Vorgaben. Um seine Aufgaben wahrzunehmen, braucht es aber keinen Fakultätsstatus, handelt es sich doch vor allem um Querschnitts- und Vermittlungsaufgaben.

Ein gutes Zentrum versteht seine Rolle in der Universität als eine beständige Balance:

- einerseits vertritt es kraftvoll die besonderen Belange der Lehrer*innenbildung, andererseits lässt es keinen Zweifel daran, dass es – ebenso wie die Lehrer*innenbildung selbst – integraler Teil der Universität ist.
- es versteht es in umsichtiger Weise, erste und zweite Phase, Fächer und Fachdidaktiken, Sonderpädagogik und allgemeine Bildungswissenschaften über die Lehrer*innenbildung in eine nachhaltige Kooperation zu bringen.
- es fordert die beteiligten (Fach-)Wissenschaften im Sinne der Lehrer*innenbildung beständig heraus, möglichst jedoch „ohne Abstoßungsreaktionen hervorzurufen“, wie Ewald Terhart schon vor elf Jahren warnte.¹⁰
- schließlich – vielleicht der komplizierteste Punkt – wird ein gutes Zentrum für Lehrer*innenbildung die legitimen Interessen der Schulseite an den Strukturen und an den inhaltlichen und quantitativen Ergebnissen der Lehrer*innenbildung aufgreifen, um staatliche, schulische und universitäre Qualitätsvorstellungen klug auszutariieren und in einem gemeinsam getragenen Profil der Lehramtsstudiengänge zusammenzuführen.

Die letztgenannte Balance zwischen staatlichen Interessen oder Vorgaben und wissenschaftlicher Ambition, so meine Erfahrung, erfordert besonders viel Klugheit – auf beiden Seiten.

Ich hoffe, dass auf dem nächsten Treffen 2017 in Bochum wieder die Zentren die inhaltliche Regie übernehmen und die Expert*innen aus den eigenen Reihen bzw. aus den in der Lehrer*innenbildung kooperierenden Wissenschaften die strukturierenden Impulse setzen.

¹⁰ Terhart, Ewald. 2006. Rede anlässlich der Gründung des ZLH. Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript.

Teil II

Ausgewählte Aufgaben der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education

Studiengangskoordination – Aufgaben und Rahmenbedingungen

Dr. Markus Heibler

1. Einleitung

Die vielfältigen Veränderungen (nicht nur) in der bundesdeutschen Hochschullandschaft haben dazu geführt, dass an den Hochschulen akademisch ausgebildetes Personal eingestellt wurde, das in der Literatur auch gerne als „Hochschulprofessionelle“ (z. B. Kehm u.a. 2012) bezeichnet wird.

Nach Merkator und Schneijderberg (2012) bilden diese „keine homogene Gruppe, sondern leisten in verschiedenen Positionen, Funktionen und Tätigkeiten einen Beitrag zum Gelingen von Studium und Lehre.“ (S. 424). Dazu zählen neben oft als Stabsstellen formierte Referate für Qualitätsmanagement – um nur ein häufig angeführtes Beispiel zu nennen – auch sog. Studiengangskordinator*innen.

Die Studiengangskoordination, ihre Aufgaben und Rahmenbedingungen, soll Betrachtungsgegenstand sein, handelt es sich dabei nicht nur um ein wichtiges Aufgabenfeld der Lehrer*innenbildungszentren als solches¹¹, sondern mit Nickel (2012) auch um ein neu entstandenes Berufsfeld.

Den Kern meines Beitrags bilden erste Ergebnisse aus einer eigenen Erhebung. So habe ich im Zeitraum zwischen Oktober 2015 und April 2016 allwöchentlich Stellenanzeigen aus dem Portal www.hochschulstellenmarkt.de ausgewertet. Auf der Basis einer Schlagwortsuche fanden sich in dem Zeitraum 95 Stellenangebote im Bereich „Studiengangskoordination“. Davon 31 an Hochschulen, 2 an Pädagogischen Hochschulen sowie 62 an Universitäten.

Wie erwähnt, wurden in den letzten Jahren relativ viele Stellen in diesem Schnittstellen-Bereich geschaffen, sowohl im wissenschaftlichen als auch im administrativen Feld angesiedelt¹². Kritisch ist dabei zu sehen, dass doch eine ganze Reihe dieser Stellen aus Studienbeiträgen finanziert wurde. Auf den ersten Blick scheint hiergegen

11 Nach Weyand (2012: 214f) – rekurrierend auf Terhart (2000, zit. nach Terhart 2005: 16) – hat die Kultusministerkonferenz 2000 elf Aufgabenbereiche von Lehrer*innenbildungszentren definiert, „die Koordination, Konzeption, Vernetzung, Forschung, Beratung, Qualitätssicherung und Innovation institutionell verankern und damit gewährleisten sollen.“

12 Dies widerspiegelt sich auch bei meinen Ergebnissen: so sind mit 47 etwa die Hälfte der ausgeschriebenen Positionen in „der“ Verwaltung verortet, 42 im wissenschaftlichen Bereich. Bei 6 Angeboten ließ sich die Verortung nicht aus dem Ausschreibungstext ersehen.

nichts einzuwenden zu sein, handelt es sich doch um ein Tätigkeitsfeld, das einen Beitrag zur Verbesserung von Studium und Lehre leisten soll. Schaut man jedoch genauer hin, so zeigt sich, dass diese Art der Finanzierung zu einer Prekarisierung führt, zumal die Beschäftigungsverhältnisse nur auf kurze Dauer geschlossen werden können, was zu starker Fluktuation führen kann, wodurch wiederum Expertise verloren geht.

Hierzu Zahlen aus meinen Ergebnissen: von besagten 95 sind 83 befristet. Davon 27 „zunächst“, 56 ohne „zunächst“, davon 7 „Mutterschutz und ggf. Elternzeit“. Hervorzuheben ist die Verortung der 12 unbefristeten Angebote: 5 in der „Verwaltung“ und 7 in der „Wissenschaft“.

Sind diese Stellen im wissenschaftlichen Bereich angesiedelt, also vergleichbar den Fachstudienberatungen, so werden meinen Beobachtungen zufolge nicht selten wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit der Studiengangskoordination betraut¹³.

Für meine Begriffe nicht unbedingt die beste Lösung, zumal sich die Personen häufig parallel – bzw. eigentlich – in Qualifikationsphasen befinden, oft noch Lehrverpflichtungen haben¹⁴ und darüber hinaus noch das Damoklesschwert der – wenn auch zwischenzeitlich etwas gelockerten – „12-Jahres-Regelung“ über ihren Köpfen schwebt.

Allerdings löst eine Verortung dieser Aufgaben im administrativen Bereich einer Hochschule nicht per se das Spannungsfeld auf, in dem sich Studiengangskordinierende befinden (siehe hierzu Heibler 2016).

Was die Konditionen von Studiengangskoordination anbelangt, so wurden bereits Zahlen zu Verortung und Befristung genannt. Wie sieht es nun im Bereich Arbeitszeit und Bezahlung aus? Was das vertragliche Arbeitszeitvolumen anbelangt, so waren 44 Vollzeit- und 41 Teilzeitangebote, wobei sich diese in einem Intervall zwischen 25% und 80% bewegten. Mit 33 Angeboten den Löwenanteil bildete der „Klassiker“: die halbe Stelle.

Die Bezahlung variiert zwischen TV-L 9 und A 14, wobei 60 der 95 Angebote mit TV-L 13 dotiert sind. Bei weiteren 9 Angeboten war im Ausschreibungstext lediglich von „nach TV-L“ die Rede. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass es sowohl an den Hochschulen TV-L 13-Angebote gab als auch Ausschreibungen unter TV-L 13 an Universitäten. In beiden Fällen zwar jeweils nicht über die Maßen, aber immerhin.

Das Feld der „Konditionen“ verlassend, soll abschließend eine Beziehung aufgemacht werden aus „Entfristung“, Vollzeit“ und Eingruppierung größer gleich 13: hier fanden sich 5 Angebote, davon 4 der „Wissenschaft“ zugeordnet.

13 Zahlen aus meiner Erhebung: in 32 Anzeigen wird ein „wissenschaftlicher Mitarbeiter/eine wissenschaftliche Mitarbeiterin“ gesucht
14 in 29 Anzeigen war ausdrücklich von einer Lehrverpflichtung – bis zu 13 SWS – die Rede

2. Ergebnisse zu Aufgaben(-feldern) von und formale Anforderungen an Studiengangskordinierende*n

Neben den Rahmenbedingungen ging es mir bei der Erhebung um die Aufgaben von Personen, die in der Studiengangskoordination arbeiten. Die Hintergrundüberlegung war dabei zu schauen, ob es einen – in dem Sinne – inneren Kern gibt, über alle Kontextfaktoren und Standortspezifika (Größe der Hochschule, Studierende im jeweiligen Studiengang, innerhochschulische Arbeitsteilung etc.) hinweg.

Im Folgenden werden alle Aufgaben(-felder) gelistet, für die es bei der Auswertung größer gleich 20 Nennungen gab:

- „Betreuung und Beratung von Studieninteressierten, Studierenden sowie Lehrenden“: 93 Nennungen
- „Mitarbeit an Studiengangskonzeption bzw. -weiterentwicklung: 37 Nennungen
- „Studiengangskoordination, -management, -organisation“: 34 Nennungen
- „Lehrplanung bzw. -koordination“: 33 Nennungen
- „Studiengangsmarketing“ (Material, Messen, etc.): 33 Nennungen
- „Lehre“: 29 Nennungen
- „Qualitätsmanagement, -sicherung, Evaluationen“: 27 Nennungen
- „Vernetzung/Kontaktpflege“: 24 Nennungen
- „Pflege des Webauftritts“: 20 Nennungen

Was heißt dies im Ergebnis?

In der Gesamtschau widerspiegeln sich die Aufgabenfelder entlang des sog. Student-Life-Cycles – von der Beratung im Vorfeld des Studiums bis hin zur Examensfeier bzw. dem Alumni-Management. In gewisser Weise einen kontextuellen „Fremdkörper“ stellt in 29 Fällen die „Lehrverpflichtung“ dar. Ferner wird deutlich, dass die Aufgabenfelder zum Teil deutlich über rein administrative Tätigkeiten hinausgehen. Sichtbar zum Beispiel an „Platz 2 der Nennungen“ – Weiterentwicklung der Studiengänge.

Hanft setzt etwas breiter an und spricht übergeordnet vom „Studiengangsmanagement“, das sich aus den Aufgaben der „Koordination der Studiengänge einer Fakultät (insb. Lehrveranstaltungsplanung, Monitoring des Lehrbetriebs, Lehrrevaluation)“, „der Beratung und Betreuung der Studierenden in studienfachbezogenen Fragen und in der Weiterentwicklung der Studiengänge auf Grundlage von Evaluationen“ (Hanft 2014: 109f.) zusammensetzt. Die „zentrale Koordinationsaufgabe“ sieht Hanft in der „Planung des Semesterprogramms mit einem möglichst überschneidungsfreien Lehrveranstaltungsangebot“ (ebd.).

Dies in Bezug zu meinen Ergebnissen gesetzt: ja, mit etwa einem Drittel der Nennungen unter den „Top 5“, aber dennoch hinter „Studiengangsweiterentwicklung“ und deutlich hinter „Beratung und Betreuung“. Was schreibt Hanft weiter?

„Die spezifische Expertise der Koordinatoren wird von den Studierenden, aber auch von Lehrenden, sehr stark nachgefragt. In kürzester Zeit haben sich diese Stellen zu zentralen und unverzichtbaren Anlaufstellen in allen Studienangelegenheiten entwickelt. (Anmerkung: Bezug zu Student Life Cycle, M.H.) Ein hoher Stellenwert kommt somit der Studierendenbetreuung und -beratung zu, wichtig sind zudem unterstützende Aufgaben für die Lehrenden und das Qualitätsmanagement“ (Hanft 2014: 110).

Nicht nur die von Hanft hervorgehobene „spezifische Expertise“ gibt Anlass dazu, sich anzuschauen, welche formalen Anforderungen an Studiengangskoordinierende in den Ausschreibungstexten formuliert wurden.

Die Auswertung erfolgte entlang der verschiedenen Dimensionen von Handlungskompetenz, nämlich Fachkompetenz, Soziale Kompetenz sowie Personale Kompetenz.

a) Fachkompetenz

Nur als Randnotiz sei erwähnt, dass in allen 95 Ausschreibungen mindestens ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorausgesetzt wird. Dies steht auch mit den tarifrechtlichen bzw. -vertraglichen Notwendigkeiten in Verbindung. Bemerkenswert ist, dass mit 50 in etwa mehr als der Hälfte der Ausschreibungen mindestens gute „Fremdsprachkenntnisse“ vorausgesetzt werden, mit je 49 Nennungen gefolgt von mindestens guten „EDV-Kenntnissen“ bzw. einschlägige Berufserfahrung. „Von Vorteil“ ist eine einschlägige Berufserfahrung in 28 Profilen. „Einschlägige Fachkenntnisse“ (z. B. Hochschul-, Prüfungsrecht, Ländergemeinsame Strukturvorgaben, etc.) wird in 33 Fällen gefordert. In 9 Ausschreibungen sind diese „von Vorteil“. Erfahrungen oder Kenntnisse in Projektmanagement wird 11-mal vorausgesetzt; Lehrerfahrung 8-mal (bei 29-mal Lehrverpflichtung).

b) Soziale Kompetenzen

Mit 48 Nennungen den Spitzenreiter bildet die Kommunikationskompetenz, gefolgt von Team- bzw. Kooperationskompetenz mit 43 Nennungen. „Kontaktfreue bzw. Freude im Umgang mit Menschen“ wurde 10-mal genannt. In 8 Fällen war auch „Sozialkompetenz“ sozusagen pauschal wichtig. Die Schlusslichter in dem Zusammenhang bilden die Präsentationskompetenz mit 7 sowie die Beratungskompetenz mit 6 Nennungen.

c) Personale Kompetenzen

Mit 35 Nennungen an der Spitze steht in dem Kompetenzfeld die Trias „Organisationsgeschick, Organisationstalent, Organisationsstärke“. Auffällig waren differenzierte Anforderungen hinsichtlich der Arbeitsweise, des Arbeitsstils. So war 29-mal ein selbstständiger Arbeitsstil wichtig, 18-mal eine strukturierte Arbeitsweise sowie 6-mal eine ziel- bzw. lösungsorientierte Arbeitsweise. Relativ eng beieinander liegen Belastbarkeit (15), Flexibilität (14), Eigeninitiative (14), sicheres Auftreten (14), Durchsetzungsvermögen (12), analytisches Denkvermögen (11) sowie Serviceorientierung (11). Gewissermaßen die Schlusslichter bilden Kreativität und Engagement mit je 7 Nennungen.

3. Zusammenschau

„Bastelt“ man sich aus entlang der Häufigkeitsverteilungen eine*n Kandidat*in zusammen für das

- in der Verwaltung,
- an einer Universität verortete,
- befristete,
- nach TV-L 13 dotierte,
- Vollzeitbeschäftigungsverhältnis,

bei welchem es hauptsächlich darum geht,

- Studierende, Studieninteressierte sowie Lehrende zu beraten und zu betreuen,
- Studiengänge zu koordinieren, zu organisieren, zu managen bzw. weiterzuentwickeln,
- diese zu vermarkten respektive zu evaluieren,
- die Lehre zu planen respektive zu evaluieren,

so ist das jemand, der

- mindestens ein abgeschlossenes Hochschulstudium mitbringt,
- fit und firm im Umgang mit EDV ist,
- über einschlägige Berufserfahrung verfügt,
- einschlägige Fachkenntnisse aufweisen kann,
- kommunikativ – auch fremdsprachlich,
- organisationsstark,
- belastbar und flexibel ist,
- selbständig arbeitet,
- Eigeninitiative mitbringt,
- sicher auftritt und sich durchsetzen kann.

4. Fazit

Meines Erachtens zeigen die Befunde bei aller Vorsicht ein gewisses Spannungsfeld auf, zumal das Aufgabenspektrum nicht nur vielfältig – Hanft spricht in dem Zusammenhang vom Prinzip des „One-Stop-Office“ (Hanft 2014: 11), sondern auch überaus voraussetzungsvoll ist. Dies gerade vor dem Hintergrund, dass meiner Erfahrung nach Studiengangskoordination mit einer Mittlerrolle (in gewisser Weise: „cultural brokerage“) einhergeht, wofür es notwendig ist, ein Bewusstsein und Gespür für die Belange, Gesetzmäßigkeiten, i. w. S. Normen und den Wertekanon der verschiedenen innerhochschulischen Statusgruppen zu entwickeln. Es geht darum, Koordinationsarbeit zu leisten, also das zu tun, was im Duden unter ‚koordinieren‘ zu finden ist: „aufeinander abstimmen, in ein Gefüge bringen.“ Dafür muss die Studiengangskoordination in der Lage sein, die jeweils doch sehr spezifischen Codes zu erkennen, zu dechiffrieren und in die Sprache der jeweils anderen Partei/en zu übersetzen. Freilich liest sich das auf der Basis der Häufigkeitsverteilung „gematchte“ Anforderungsprofil stimmig, gehen doch im Kern mit bzw. bei Koordination Organisation, Kooperation sowie Kommunikation einher. Auf der anderen Seite schwingt die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit (auch in Richtung der vielzitierten „eierlegenden Wollmilchsau“) einerseits, aber auch andererseits die Klassifikation eines sog. „Jedermanns Jobs“ mit. Dies spiegelt sich wiederum bei den identifizierten vertraglichen Rahmenbedingungen wider, die – von der Vollzeit einmal abgesehen – nahe „klassisch“ sind¹⁵.

15 Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass mit Ausnahme des abgeschlossenen Studiums die Nennungen im Bereich der verschiedenen Anforderungen entlang der Handlungskompetenz mehrheitlich unterhältig sind!

Literatur

Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster u.a.: Waxmann.

Heibler, M. (2016). Qualitätssicherung durch Studiengangskoordination?! In Heibler, M., Bartel, K., Hackmann, K., Weyand, B. (Hrsg.), Leadership in der Lehrerbildung (S. 113-122). Bamberg: University of Bamberg Press.

Kehm, B. M., Schomburg, T., Teichler, U. (2012). Einleitung. Hochschulforschung – Rückblick auf ein Jahrzehnt. In Dies. (Hrsg.), Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzgestaltung, Internationalisierung (S. 9-17). Frankfurt am Main u.a.: Campus.

Merkator, N., Schneijderberg, C. (2012). Hochschulprofessionen – Thematik und quantitative Bilanz. In Kehm, B. M., Schomburg, T., Teichler, U. (Hrsg.), Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzgestaltung, Internationalisierung (S. 421-441). Frankfurt am Main u.a.: Campus.

Nickel, S. (2012). Engere Kopplung zwischen Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In Wilkesmann U., Schmidt, C.J. (Hrsg.), Hochschule als Organisation (S. 279-291). Wiesbaden: VS.

Terhart, E. (2005). Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In Merkens, H. (Hrsg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung (S. 15-31). Wiesbaden: VS.

Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In Kraler, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M., Weyand, B. (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (S. 213-233). Münster u.a.: Waxmann.

Forschungs- und Nachwuchsförderung durch Zentren für Lehrer*innenbildung/Professional Schools of Education

Dr. Henning Feldmann und Dr.in Christiane Mattiesson

1. Einführung

Aufgaben im Bereich der Forschung und Nachwuchsförderung stellen ein zentrales neues Merkmal in der Weiterentwicklung der Zentren für Lehrer*innenbildung (ZfL) und Professional Schools of Education (PSE) an den deutschen Hochschulen dar. Spätestens seit 2009 erreichte diese Entwicklung eine neue Qualität, zurückzuführen auf unterschiedliche, sich gegenseitig verstärkende Impulse aus der Bildungspolitik, der allgemeinen Hochschulentwicklung sowie aus Reformbestrebungen in der Lehrer*innenausbildung selbst – zusätzlich geformt durch jeweilige standortspezifische Bedingungen an den lehrer*innenausbildenden Universitäten bzw. den Pädagogischen Hochschulen.

Ein erster auf bildungspolitischer Ebene angesiedelter Impuls erreichte die lehrer*innenausbildenden Hochschulen durch die Ergebnisse des ersten PISA-Zyklus (2000, 2003, 2006). Die für den Standort Deutschland vielfach analysierten und diskutierten Ergebnisse führten zu einem erhöhten Professionalisierungsdruck der universitären Lehrer*innenbildung und zu einer stärkeren Bedeutung der empirischen Bildungsforschung für die Lehrer*innenbildung (vgl. Frederking et al. 2005). „Aus der laufenden Forschung resultieren konkrete Hinweise auf Kompetenzen von Lehrkräften, die für die Unterrichtsqualität relevant sind und die in der Lehrerbildung bisher nicht adäquat entwickelt wurden“, erläuterte Manfred Prenzel exemplarisch (Prenzel 2011: 48).

Die weitere Entwicklung wurde durch den quantitativen Ausbau der Zentren und Schools an den bundesdeutschen Standorten der Lehrer*innenbildung forciert (vgl. Weyand 2010: 25, Brinkmann, Rischke, Müller 2015: 4). So wurden in den Jahren 2009 und 2010 an den Lehrer*innenbildungsstandorten München (TUM), Wuppertal (BUW) und Bochum (RUB) die ersten deutschen ‚Professional Schools of Education‘ eingerichtet. Auch wenn alle drei Schools dabei unterschiedliche institutionelle Strukturen aufwiesen, die insbesondere aus jeweiligen standortspezifischen Bedingungen resultierten, kann unter anderem als ein gemeinsames Merkmal festgehalten werden: Alle drei Einrichtungen sehen eine ihrer zentralen Aufgaben explizit in der Forschung und Forschungsförderung sowie in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – insgesamt bezogen auf die (empirische) Bildungsforschung sowie die fachdidaktische Forschung (vgl. Drewek 2011: 61ff., Gräsel 2011: 57ff., Prenzel 2011: 47ff.).

Das zahlenmäßige Aufwachsen der Zentren sowie die Gründung der Schools prägte dabei eine Orientierung an angloamerikanischen Konzepten der ‚Professional Schools of Education‘, die ihrerseits wiederum immer einen klar erkennbaren Forschungsbezug aufweisen. Hans N. Weiler von der Stanford Universität kann hier in besonderer Weise als Impulsgeber benannt werden: „Die Forschung zu zentralen Fragestellungen in ihrem Aufgabenbereich ist ein integrales und unverzichtbares Element der Professional School. Sie zeichnet sich darin einerseits durch die kompromisslose Qualität der wissenschaftlichen Arbeit und andererseits durch die Praxisbezogenheit ihrer wissenschaftlichen Fragestellungen aus“, formulierte der Bildungswissenschaftler (Weiler 2006: 14). In seinen Modellbeschreibungen skizzierte er das Bild einer „Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung“ – im Sinne einer Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre. Dies stand noch im Gegensatz zu der ersten Generation der Zentren für Lehrer*innenbildung, die seit den 1990er Jahren gegründet wurden und sich auf ein vielfältiges Aufgabenspektrum alleine im Bereich der Studierendenausbildung fokussierten – inbegriffen der Ausgestaltung der Praxisphasen sowie der Kooperation über die verschiedenen Ausbildungsphasen hinweg (vgl. Blömeke 2000: 251-275).

Auf Länderebene fanden weitere nachhaltige Entwicklungen statt. Hervorzuheben ist hier das Land NRW und die dortige Reform der Lehrer*innenbildung im Jahr 2009. Grundlegend formulierte dort zunächst eine Expert*innenkommission unter dem Vorsitz von Jürgen Baumert Empfehlungen, basierend auf systematischen Befragungen und Analysen sowie Anhörungen aller beteiligten Zielgruppen (vgl. MIWF NRW, MSW NRW 2007). Das ‚Lehrerausbildungsgesetz‘ (LABG) vom Mai 2009 legte dann – als ein Kernelement der Reform – in Artikel II eine Änderung des Hochschulgesetzes NRW fest, die sich auf die verbindliche Einrichtung von Lehrer*innenausbildungszentren bezieht: „Die lehrerinnen- und lehrerbildenden Universitäten richten hierzu Zentren für Lehrerbildung als eigenständige Organisationseinheiten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz ein, die diese in enger Abstimmung mit den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Fachbereichen wahrnehmen. [...]

Es initiiert, koordiniert und fördert die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung sowie die schul- und unterrichtsbezogene Forschung und betreut insoweit den wissenschaftlichen Nachwuchs.“ (vvgl. MIWF NRW 2014: §30). Zur Umsetzung dieses Reformelements stellte das Land NRW Fördermittel in einem beachtlichen Umfang zur Verfügung, von denen alle Universitäten profitierten und die gezielt zu einer neuen Forschungsorientierung der Zentren und Schools in NRW führten.

Auch länderübergreifend formulierte die KMK 2013 auf das Berufsfeld bezogen Empfehlungen zur „Förderung der erziehungswissenschaftlichen und der fachdidaktischen Forschung“ sowie der „Grundlagenforschung“ (KMK 2013: 4).

Nahezu im direkten Anschluss an diese landesspezifische Entwicklung führte die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (QLB) des BMBF in den Jahren 2012 bis 2016 dazu, dass bundesweit eine Vielzahl weiterer Zentren und Schools eingerichtet wurden, die mit den Mitteln der QLB Konzepte zu ihrer Profilierung umsetzen konnten.

Die QLB beschreibt insbesondere die strukturelle Stärkung der Einrichtungen als eines der zentralen Desiderata in der universitären Lehrer*innenbildung (vgl. BMBF 2014). Beispielhaft für diesen Entwicklungsschritt sind hier die ‚Tübingen School of Education‘ (TÜSE), die ‚Heidelberg School of Education‘ (HSE) oder die Hannoversche ‚Leibniz School of Education‘ zu nennen. Auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Konzepte und struktureller Details ist auch mit Blick auf diese jüngste Gründungswelle der Schools bzw. Zentren festzuhalten, dass Forschung und Nachwuchsförderung bedeutsame Elemente der jeweiligen Aufgabenzuschnitte sind. Eine übergreifende Betrachtung der einzelnen Satzungen und Selbstdarstellungen der bundesweiten Einrichtungen zeigt, dass sich bei allen standortbedingten Unterschieden mit Blick auf die Forschung und Nachwuchsförderung derzeit mindestens vier Typen beschreiben lassen, zu denen die einzelnen Standorte zugeordnet werden können.¹⁶

2. Typen der Forschungs- und Nachwuchsförderung an den ZfL/PSE

Sicherlich geht eine Typenbildung immer mit einer Vereinfachung der Komplexität der Wirklichkeit einher, sodass letztlich Differenzierungen zwischen den typisierten Phänomenen geglättet werden. Wir betrachten die im Folgenden darzulegende Typisierung daher in Anlehnung an etablierte Modelle der qualitativen Sozialforschung (vgl. Kluge, Kelle: 1999, Kluge: 1999) als ein heuristisches Instrument, um Vergleichbarkeit herstellen zu können, die letztlich zu einer Systematisierung der weiteren Diskussion beiträgt. Dies soll nicht davon ablenken, dass es selbstverständlich Mischformen und Kombinationen der unterschiedlichen Typen gibt, die an dieser Stelle allerdings nicht weiter aufgegriffen werden.

Die Typisierung beinhaltet in keiner Weise eine Bewertung der einzelnen Typen. Jeder Typ folgt für sich einer nachvollziehbaren Logik und ist in seiner Entstehung letztlich bedingt durch die jeweils vorherrschenden standortspezifischen Bedingungen.

Dennoch gehen wir davon aus, dass unsere Überlegungen bei der strategischen Weiterentwicklung eines einzelnen Zentrums oder einer einzelnen PSE hilfreich sein können sowie auch bei der mit dem ZfL-Bundeskongress in Rostock intendierten

16 Die Betrachtung erfolgte zwischen Sommer 2016 und Winter 2016/17 auf der Basis der Selbstdarstellungen der Einrichtungen im Internet.

Diskussion über Standards guter Lehrer*innenbildung über die Grenzen einzelner Universitäten hinweg.

Die Typenbildung orientiert sich an folgenden vier Kategorien: Prinzipieller Zugang zur Forschung/Nachwuchsförderung, Förderungsansätze und Instrumente, institutionelle Fassung der Forschung(sförderung) und der Nachwuchsförderung, Ressourcen.

Typ 1: ZfL/PSE als ‚Forschungsinstitutionen‘

Hierbei handelt es sich gewissermaßen um die ‚Reinform‘ einer PSE, die als eigenständige Fakultät einer Hochschule mit eigenen Professuren und sonstigen Merkmalen einer Fakultät ein eigenes Forschungs- und Nachwuchsförderungsprogramm verfolgt. Dieser Typ ist in der Landschaft der Lehrer*innenbildung sicherlich (noch) nicht sehr weit verbreitet. Beispielhaft könnten hier die School of Education der TU München sowie die Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg genannt werden.

Zugang	Förderungsansätze	Institutionelle Fassung	Ressourcen
Eigene Forschung und Nachwuchsförderung als Grundmerkmal der Institution	Forschung im ‚eigenen Haus‘ über eigene Lehrstuhlstrukturen	Fakultätsstruktur	v. a. Eigenmittel der Fakultät, Drittmittelakquise, Universitätsmittel etc.

Typ 2: ZfL/PSE als ‚Unterstützer*innen und Koordinator*innen‘

Dieser Typ ist nach unserer Auffassung derzeit wohl am weitesten verbreitet. Er zeichnet sich dadurch aus, dass an dem jeweiligen ZfL oder der PSE selbst keine systematischen Forschungsaktivitäten stattfinden. Vielmehr bemühen sich die Zentren oder Schools um die Förderung und Koordination von Forschung und Nachwuchs in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken, indem entsprechende Strukturen aufgebaut werden (zum Teil durch die Einrichtung virtueller Zentren oder durch die Einbindung bereits vorhandener Institute o. Ä.), Förderprogramme aufgelegt, Netzwerk- und Austauschstrukturen geschaffen, kollegiale Beratungssysteme oder (primär im Bereich der Nachwuchsförderung) Methodenschulungen angeboten werden.

Für diesen Typ gibt es bundesweit eine Vielzahl an Beispielen, von denen wir hier nur einige nennen: PSE Bochum, PSE HU Berlin, ZLB Duisburg-Essen, Tübingen School of Education, BiSE Konstanz, ZeLB Potsdam, ZfL Köln, RUL Regensburg, ESE Erfurt etc.

Zugang	Förderungsansätze	Institutionelle Fassung	Ressourcen
Keine eigene Forschung aber hohe Forschungsaffinität; Forschung findet durch Fachdidaktiker*innen, Bildungswissenschaftler*innen in den Fakultäten statt	Teilweise Anschubfinanzierung, kleinere Förderungsformate, Stipendien Koordination, Vernetzung, Zusammenbringen der Forschenden Oftmals Methodenworkshops o.Ä. (insbesondere für Nachwuchs)	Zum Teil (virtuelle) Zentren, Plattformen, Foren für Austausch, Vernetzung, Kooperation etc. als Teil der ZfL/PSE Angegliederte Forschungszentren bzw. Kooperationen mit Forschungseinrichtungen an den jeweiligen Standorten	Programmmittel von Bund und Ländern (u.a. QLB) Eigenmittel der Universität (oftmals im Schwerpunkt für Personal) Drittmittel (Stiftungen, DFG etc.)

Typ 3: ZfL/PSE als ‚Akteur*innen der Praxisforschung‘

Dieser Typ findet sich oftmals gepaart mit Typ 2. Er ist u. E. aber dennoch gesondert auszuweisen, weil gerade die Praxisforschung, nicht selten im Gewand von Evaluationsprojekten, ein besonderes Merkmal darstellt, durch welches sich die entsprechenden Zentren oder Schools profilieren. Durch die eher dünne Trennlinie zu Typ 2 möchten wir an dieser Stelle nur wenige Beispiele benennen, bei denen u. E. die Merkmale des Typ 3 am deutlichsten erkennbar sind: ZfL Trier, BAZL Bamberg.

Zugang	Förderungsansätze	Institutionelle Fassung	Ressourcen
Eigene Forschung mit einer erkennbaren Praxisorientierung Klarer Interessenszuschnitt der Forschungs- und Evaluationsprojekte Gepaart mit Ansätzen von Typ 2	Weniger (bis kaum) Forschungsförderung bei anderen (bei Fachdidaktiken/ Bildungswissenschaften in den Fakultäten), sondern in erster Linie eigene Projekte Gepaart mit Elementen von Typ 2	Forschungsaktivitäten aus den ‚eigenen Reihen‘ Kooperationen mit Forscher*innen aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken	Eigenmittel (insbesondere Personalressourcen) Diverse Ressourcen der Kooperationspartner Dritt- und Programmmittel (Bund, Land, Stiftungen etc.)

Typ 4: ZfL/PSE ohne Forschungsprogramm

Bei diesem Typ handelt es sich eher um ein ‚Auslaufmodell‘, entsprechend der einleitend skizzierten Entwicklung der Zentren und Schools. Der Vollständigkeit halber möchten wir diesen ‚historischen‘ Typ allerdings ebenfalls mit aufgreifen, nicht zuletzt weil einige Einrichtungen erst seit kurzer Zeit einen stärkeren Forschungsbezug ausgebildet haben und daher durchaus noch Elemente dieses Typs aufweisen.

Zugang	Förderungsansätze	Institutionelle Fassung	Ressourcen
Kein ausformuliertes Forschungsprogramm, Forschung/ Nachwuchsförderung nicht im Aufgabenprofil bzw. in der Selbstdarstellung enthalten	Keine Forschungsförderung oder sonstigen Programme	Kontakt und Austausch mit Forschenden an den Fakultäten, Vernetzung/ Kooperationen im Ansatz	Eigene Personalressourcen, keine weiteren ausgewiesenen Mittel für Forschungsaktivitäten

3. Das Beispiel der PSE Bochum

Die PSE Bochum¹⁷ ist ein passendes Beispiel für die Entwicklung eines Lehrer*innenbildungszentrums von Typ 4 zu Typ 2. Das bereits 1999 gegründete ZfL der Ruhr-Universität Bochum wurde im Zuge der Lehrer*innenbildungsreform in NRW (s.o.) zu einer PSE im Sinne einer fakultätsübergreifenden Querstruktur ausgebaut (vgl. ZfL 2009, Drewek 2011). In diesem Kontext wurden sowohl in der Forschungs- als auch in der Nachwuchsförderung neue Schwerpunkte gesetzt. Zentral sind hierbei einerseits das ‚Center of Educational Studies‘¹⁸ für die postgraduale Forschungsförderung und andererseits die ‚Graduate School of Educational Studies‘¹⁹ mit dem darin integrierten Promotionskolleg ‚Wissenschaftsvermittlung im Schülerlabor‘²⁰.

Für einen etwas genaueren Überblick stellen wir die Bereiche ‚Forschung‘ und ‚Nachwuchs‘ an dieser Stelle getrennt dar. Gleichwohl sind das Center of Educational Studies und die Graduate School of Educational Studies inhaltlich und personell eng miteinander verzahnt.

17 <http://www.pse.ruhr-uni-bochum.de/> (Zugriff am 27.01.2017)

18 <http://www.pse.rub.de/sites/forschung/coes.php> (Zugriff am 27.01.2017)

19 <http://www.pse.rub.de/sites/forschung/gsoes.php> (Zugriff am 27.01.2017)

20 <http://www.pse.rub.de/sites/forschung/gsoes/promotionskolleg.php> (Zugriff am 27.01.2017)

Forschung

Zugang	Förderungsansätze	Institutionelle Fassung	Ressourcen
Die PSE „initiiert, koordiniert und fördert [...] die Bildungsforschung im Rahmen der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung [...]“	Interne Ausschreibungen für die Mitglieder des CoES (Reisemittel, Tagungsbeihilfen, Hilfskraftmittel etc.) um Forschungsaktivitäten zu unterstützen	Center of Educational Studies (CoES): Forschungsplattform für Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen	Programmmittel des Landes NRW (s.o.) Eigenmittel der Universität (Personalressourcen)
Förderung in der ‚Breite‘ und Herausbildung von fächerübergreifenden Forschungsschwerpunkten	Ziele: Drittmittelstärke erhöhen, Vernetzung, Internationalisierung, Methodenexpertise	Netzwerkbildung, kollegiale Beratung Mitgliedschaft im CoES auf Antrag	
Methodisch und inhaltlich breit ausgerichtet mit einem klaren Schwerpunkt auf empirische Forschung	Besetzung einer fächerübergreifenden Professur ‚päd. Intervention, Evaluation und Implementation‘	2-3 interne Tagungen pro Jahr zu laufenden und geplanten Projekten und zu übergreifenden Themen	

Nachwuchsförderung

Zugang	Förderungsansätze	Institutionelle Fassung	Ressourcen
Strukturierte Maßnahmen zur Förderung und Qualitätssicherung von Promotionen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften	4 finanzielle Förderlinien für die Mitglieder der GSoES auf Antrag (Druckkosten, Datenmanagement, Reisekosten, Forschungsstudent)	Graduate School of Educational Studies (GSoES) Netzwerkbildung für Doktorand*innen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften	Programmmittel des Landes, Eigenmittel der Universität (Personalressourcen), Drittmittelanträge (BMBF, Stiftung Mercator)
Ausschreibung von Stipendien zur Förderung eines fächerübergreifenden Forschungsschwerpunktes (Promotionskolleg)	Voraussetzung: Teilnahme an wissenschafts- und forschungsmethodisch ausgerichteter „Kompaktwoche“ Jeweils jährlich abwechselnd eine interne oder bundesweite Tagung zur Vernetzung Stipendien (Promotionskolleg)	Mitgliedschaft auf Antrag (Unterzeichnung Doktorand und Betreuer) Anbindung an die fakultätsübergreifende RUB Research School Promotionskolleg „Wissenschaftsvermittlung im Schülerlabor“	

4. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich in jüngerer Zeit tendenziell von einem „scientific turn“ in der universitären Lehrer*innenausbildung sprechen – einer zunehmend an wissenschaftlichen Kriterien ausgerichteten Gestaltung von Einrichtungsstrukturen und Ausbildungsansätzen. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich die universitären Einrichtungen der Lehrer*innenausbildung mehr und mehr an den Prinzipien anderer wissenschaftlicher Einrichtungen an Universitäten, insbesondere den Fakultäten, orientieren. Dies kann in einzelnen Fällen sogar bedeuten, dass insbesondere an den Schools (vgl. Typ 1) ein Promotions- bzw. Habilitationsrecht vorhanden ist.

Weiter kann von Verwissenschaftlichung gesprochen werden, wenn die Einrichtungen der Lehrer*innenausbildung einen regelrechten Forschungsauftrag erhalten – gezielt verknüpft mit einer stärkeren Verbindung von Forschung und Lehre. Johannes Wildt bemerkte in diesem Zusammenhang bereits im Jahr 2000: „Die Geschichte der Lehrerbildungsreform ließe sich als eine Folge von Versuchen einer „Verwissenschaftlichung“ beschreiben, bei der es darum geht, die Lehrerbildung an die Entwicklung der Wissenschaften anzuschließen. Schubkraft erhält diese Reform aus Entwicklungen in der pädagogischen Praxis, die eine Zunahme von Professionalität in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern erfordern. Verwissenschaftlichung wird damit zum zentralen Moment einer Professionalisierung.“ (Wildt 2000: 1). Dies kann heute, 17 Jahre später, wieder bestätigt werden.

So werden Aufgaben im Bereich der Forschung und Nachwuchsförderung zukünftig in den Aufgabenzuschnitten der Zentren und Schools nicht mehr wegzudenken sein. Zu erwarten sind dabei Homogenisierungsprozesse innerhalb und zwischen den Typen 1-3. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass in diesem Prozess – analog zur Entwicklung in der fachdidaktischen und der bildungswissenschaftlichen Forschung – Fragen der Methodenausbildung, der Internationalisierung, der Vernetzung von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie der Kooperationen mit der Schulpraxis entscheidende Eckpunkte dieser Entwicklung bilden werden.

Da die Einrichtungen in der Bundesrepublik (und darüber hinaus) zahlenmäßig zunehmen und auf lange Zeit hin mit diesem Aufgabenfeld befasst sein werden, ist es u.E. wünschenswert, wenn standortübergreifende Kooperationen intensiviert werden können, um auf diese Weise Synergieeffekte für die Lehrer*innenbildung zu erzeugen. Diese Kooperationen sollten sich nicht ausschließlich auf den Bereich Forschung/ Nachwuchsförderung beziehen, können aber vielleicht in diesem Feld besonders gut aufgebaut werden, weil sich Forschung und Nachwuchsförderung nicht nach länder-spezifischen Vorgaben zu richten haben, sondern standort- und länderübergreifend nach den gleichen Logiken funktionieren (anders als bspw. die Gestaltung von Praxisphasen und Studiengängen, Akkreditierungsverfahren etc.).

Literatur

Blömeke, S. (2000). Zentren für Lehrerbildung. Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit. In Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B., Wildt, J. (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 251-275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brinkmann, B., Rischke, M., Müller, U. (2015). *Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung*. Gütersloh.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Berlin.

Drewek, P. (2011). Die Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum – Ziele, Strukturen, Entwicklungsstrategien und Herausforderungen. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Heft 43, 22. Jg., S. 61-70*.

Frederking, V., Heller, H., Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2005). *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS.

Gräsel, C. (2011). Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Heft 43, 22. Jg., S. 57-60*.

Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Kluge, S., Kelle, U. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14.5.2013 in Nürnberg*. Bonn.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308)*. Düsseldorf.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG). Vom 16. September 2014 (GV. NRW. S. 547). Düsseldorf.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf.

Prenzel, M., Reiss, K., Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Heft 43, 22. Jg., S. 47-56.

Weiler, H. (2006). Professionalisierung, Anwendungsbezug und Interdisziplinarität in der universitären Lehrerbildung. Das Strukturmodell der Professional School of Education. Vortrag anlässlich des 6. Bochumer Dialogs zur Lehrerbildung am 22.06.2006. Bochum.

Weyand, B., Schnabel-Schüle, H. (2010). Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Januar 2010. Projektbericht. Trier.

Wildt, J. (2000). Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. Online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/>.

ZfL Bochum (2009). 10 Jahre Zentrum für Lehrerbildung der Ruhr-Universität Bochum: Rückblicke – Berichte – Analysen. Bochum: Universitätsverlag.

Von Perlentauchern und Schatzsuchern – Förderung von Leadership an der Universität Trier

Dr.in Birgit Weyand und Vera Lorenz

Das ZfL der Universität Trier arbeitet und forscht seit vielen Jahren zur Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer*in (vgl. Weyand et al. 2012; Weyand 2015; Weyand 2016a und 2016b; Weyand, Lorenz 2016). Daraus hat sich seit 2013 die Förderung besonders engagierter Studierender im Hinblick auf Leadership entwickelt. Die Bedeutsamkeit einer frühzeitigen Diagnose und Förderung von Leadership-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden ist nicht nur ein essenzieller Beitrag zur Schulentwicklung. Die Ausbildung zu pädagogischer Führung wird – auch jenseits von Schulleitungstätigkeiten – in der universitären Erstausbildung zunehmend in den Blick genommen (vgl. Heibler et al. 2016).

Im Folgenden wird das Pilotprojekt Perlentaucher in seiner Konzeption und mit Ergebnissen der Evaluation vorgestellt sowie die Weiterentwicklung des Ansatzes im Folgeprojekt PerLe.

Leadership & Service Learning

Von 2014 bis 2016 führte das ZfL Trier mit Unterstützung der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) das Pilotprojekt Perlentaucher²¹ durch und entwickelte ein Zusatzprogramm zur Stärkung von Leadership-Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Dies sollte über ein spezifisches Enrichment-Curriculum sowie über die Methode Service Learning erreicht werden. Service Learning (im Deutschen: LdE – Lernen durch Engagement) hat seinen Ursprung in den USA, wo es als Unterrichtsmethode fest im Schulprogramm integriert ist. Es ist dort eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von Schüler*innen mit fachlichem Lernen im Unterricht verbindet; Service-Learning kombiniert so Lernen (learning) mit der Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft (service) (vgl. Sliwka 2002; Seifert/Zentner 2010).

Auch in Deutschland wird das Lernen durch Engagement zunehmend praktiziert, sowohl an Schulen als auch an Hochschulen. An Hochschulen werden durch Service Learning theoretische Inhalte aufgegriffen und praxisorientiert bearbeitet und umgesetzt. Getreu dem Motto „learning by doing“ sind Theorie und Praxis hierbei stark miteinander verbunden und fachliche und – vor allem – überfachliche Kompetenzen können so stärker gefördert werden.

Unzählige Beispiele für gute Praxis²² sowie wissenschaftliche Studien belegen den Mehrwert, von dem alle beteiligten Akteur*innen profitieren.

Für Studierende z. B. werden hierdurch wertvolle Empowerment- und Selbstwirksam-

keitserfahrungen möglich: Service Learning stärkt ihr Empfinden für gesellschaftliche Verantwortung sowie ihr Verständnis für Diversität und Gemeinsamkeit, verbessert sowohl ihre problemanalytischen Kompetenzen als auch ihre Führungs-, Sozial- und Methodenkompetenzen; der größte Vorteil bleibt nicht zuletzt die Stärkung der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion (siehe hierzu Berthold et al. 2010: 32; Bartsch, Reiß 2013: 19ff.).

Im Pilotprojekt Perlentaucher konnten sich die teilnehmenden Lehramtsstudierenden speziell in und durch die Arbeit an schulbezogenen Projekten, in Zusammenarbeit mit und für Schüler*innen, als aktive Gestalter*innen in ihrem zukünftigen Berufsfeld erleben. Durch die eigenverantwortliche Gestaltung und Durchführung der Service Learning-Projekte (SLP) wurden nicht nur in Theorie und Praxis Kompetenzen erworben, die Projekt-/Gruppenarbeit setzte nachhaltig wirksame Lernprozesse (vgl. Huber et al. 2013: 52; 73f.) in Bezug auf Leadership in Gang. Dies ermunterte zur Weiterentwicklung des Ansatzes.

Konzept & Ablauf

Um geeignete Studierende für das Projekt Perlentaucher zu gewinnen, wurden Lehrende aus den Lehramtsfächern gebeten, Studierende, die ihnen durch besonderes Engagement im Studium aufgefallen waren, anzusprechen und für das Projekt zu empfehlen. Allein dieses „Wahrgenommen-und-angesprochen-Werden“ wurde von vielen Studierenden als besondere Wertschätzung ihrer Persönlichkeit und als positives Feedback gewertet. Die so beteiligten Lehrenden fungierten im weiteren Projektverlauf auch als Mentor*innen.

In einem einführenden Workshop lernten die Studierenden das Projekt sowie die betreuenden Personen des ZfL kennen und wurden mit dem Konzept des Leadership vertraut gemacht, welches die meisten eher mit dem Bereich Management aus den Wirtschaftswissenschaften verknüpften. Primäres Ziel des Workshops war jedoch, dass sich die Teilnehmenden untereinander kennenlernen. Teambuildingsübungen förderten Kreativität und Kooperation, lockerten die Atmosphäre, bauten Berührungspunkte ab und schafften Vertrauen (vgl. Brunner 2010). Es bildeten sich fachübergreifende Kleingruppen heraus und die Studierenden sammelten erste Ideen für mögliche SLP. Vor Beginn der Praxisphase ermittelten die Studierenden mit dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) (vgl. Hossiep, Paschen 2003) berufsrelevante Stärken und Schwächen.

21 siehe auch: www.perlentaucher.uni-trier.de

22 siehe z. B. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e.V. - Netzwerk für Service Learning an Hochschulen (<http://www.bildung-durch-verantwortung.de/>), Do it! - Service Learning an Hochschulen der Agentur mehrwert (<http://www.agentur-mehrwert.de/hochschulen.html>) oder Campus vor Ort - Online Community für Service Learning an Hochschulen (<http://www.campus-vor-ort.de/>)

Gekoppelt mit individuellen Feedbackgesprächen zeigte das BIP den Studierenden ihre Selbsteinschätzung auf, sollte ihre Stärken bewusst machen sowie Entwicklungspotenziale eröffnen. Eine zweite, und weitaus intensivere Auseinandersetzung mit ihrer (professionellen) Persönlichkeit hatten die Studierenden im Rahmen eines KPSM-Workshops (Kompetenzprofil Schulmanagement) (vgl. Huber et al. 2013). Sie nahmen online am Self-Assessment teil, welches auf den Bereich pädagogische Führung und Reflexion von Potenzialen, Interessen und Motiven abgestimmt ist, sowie den sich daraus ergebenden Lern- und Entwicklungsaufgaben dient, insbesondere in Bezug auf Leadership-Kompetenzen. Die Ergebnisse und Implikationen ihrer KPSM-Assessments wurden gemeinsam mit Prof. Dr. Huber in einem Workshop reflektiert. In der Workshop-Phase des Projekts absolvierten die Studierenden ein Kommunikationstraining, einen Workshop zum sinnvollen didaktischen Einsatz neuer Medien sowie einen Workshop zu Zeit- und Zielmanagement.

Daneben entstanden drei interessante SLP, die die Studierenden sehr engagiert und motiviert studienbegleitend geplant und durchgeführt haben: in der Projektgruppe „Kenia – Schüler sein, hier und dort“ beschäftigte sich eine fünfte Klasse eines Gymnasiums mit dem Leben und Lernen von Altersgenossen in Kenia; die Projektgruppe „Digital Refugees“ gestaltete zusammen mit Schüler*innen einer zehnten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums eine Website für Flüchtlinge; die Projektgruppe „Schulgarten“ gestaltete gemeinsam mit und für Schüler*innen einer Schule für Gehörlose und Schwerhörige einen Schulgarten.²³

Evaluation & Ergebnisse

Im Fokus der Evaluation stand die Wirksamkeit der Projektmaßnahmen, um so evtl. die Projektmethode langfristig in die Lehrer*innenbildung der Universität Trier implementieren zu können. Eine Evaluation²⁴ des Projekts fand zu zwei Zeitpunkten statt: nach der Workshop-Phase (SoSe 2015) äußerten sich die Studierenden u.a. größtenteils über offene Fragen zum Auswahlverfahren für das Projekt, zu ihrem Verständnis von Leadership vor und in der Projektphase, zu den Erfahrungen mit Service Learning und der Arbeit mit dem Projektteam sowie dem Zeitaufwand dafür. Ebenso konnten sie Bewertungen zu den Enrichment-Workshops abgeben sowie ihre eigenen Erwartungen und Befürchtungen reflektieren. Die zweite Evaluation, nach Abschluss der Projektphase (WiSe 2015/2016), diente vor allem der Reflexion der Nachhaltigkeit des Projekts: z. B. „Welches Verständnis von Leadership haben Sie nun nach Abschluss des Projekts?“, „Was glauben Sie, hat Ihre Arbeit bewirkt?“, „Welche Kompetenzen

²³ Mehr Informationen zu den Projekten unter www.perlentaucher.uni-trier.de.

²⁴ Nach der ersten Evaluationsstudie lagen von 18 teilnehmenden Studierenden 13 Rückmeldungen vor, nach der zweiten Evaluationsstudie lagen (nach Ausstieg einiger Projektteilnehmer*innen) von 14 teilnehmenden Studierenden acht Rückmeldungen vor.

möchten Sie zukünftig weiter ausbauen?“, „Wie hat sich Ihre Sicht auf den Lehrberuf im Allgemeinen verändert?“ oder „Welche Vor- und Nachteile hat Service Learning und wie könnte man diese Methode im Studium etablieren?“

Die Evaluation des Pilotprojekts zeigte, dass die Studierenden (S = Student*in) insgesamt eine lehrreiche Zeit erlebten. Das Projekt förderte das Verständnis von Leadership: „Leadership besteht nicht nur aus Führungsqualität, sondern beinhaltet viele Kompetenzen und verlangt ein hohes Maß an Selbstreflexion, Kommunikation, gezielte Planung, Zielorientierung, Empathie, positive Energie sind für mich persönlich die wichtigsten Komponenten von Leadership“ (S3) und sensibilisierte die Studierenden, im Studium reflektierter mit eigenen und den Kompetenzen anderer umzugehen: „Man begegnet immer wieder verschiedenen Teilbereichen von Leadership in den verschiedensten Kursen. Ob man nun Inhalte dazu vermittelt bekommt, seine/n Dozent/in auf ihre/seine Leadership-Qualitäten analysiert oder sogar seine Kommilitonen. Man hinterfragt immer wieder, wie man selbst in diesen Situationen reagieren und agieren würde“ (S4).

Insgesamt gingen die Studierenden gestärkt und selbst-bewusst sowie mit neuem Erfahrungsschatz aus diesem Projekt: „Ich konnte in vielen Fällen über mich hinauswachsen z. B. im Umgang mit hörbehinderten Kindern. Ich lernte dadurch mehr über meine Schwächen und Stärken“ (S3), „Die Erfahrungen die ich während der Durchführung meines Projektes gesammelt habe, werden mir auch in Zukunft weiterhelfen“ (S8).

Einigen Studierenden konnte die Organisation und Durchführung eines Praxisprojekts zeigen, „welche unterschiedlichen Facetten der Lehrberuf außerhalb des Unterrichts bietet“ (S8). Wie wichtig diese praktische Erfahrung war, die man so z. B. nicht in einem Praktikum kennenlernen kann, zeigt die Aussage von S8: „Ich habe das System Schule aus einem für mich völlig neuem Blickwinkel kennengelernt und erfahren, dass sich Schüler gerne für etwas einsetzen, wovon sie überzeugt sind.“ Die Praxiserfahrung war ebenso bedeutsam für die Bestärkung des Berufsziels sowie die Eignungsreflexion, wie folgende Aussagen schildern: „Es hat mich in meinen bisherigen Entscheidungen für den Lehrberuf und Studium bestätigt. Ich habe vieles mitgenommen und für mich selbst umsetzen können“ (S3), und „Ich nehme mein Studium nun ganz anders wahr. Ich fühle mich für den Beruf des Lehrers geeignet und wurde wieder darin bestätigt, dass Noten nicht alles sind. Viel mehr sind auch soziale Kompetenzen ausschlaggebend“ (S2). Die Teilnahme am Projekt hat den Studierenden nicht nur gezeigt, „dass zum Lehrberuf mehr gehört als nur fachliche Kompetenz“ (S2) und wie wichtig „das Miteinander, die Beziehungen untereinander und Kommunikation ist“ (S4); einige Studierende können sich sogar vorstellen, sich „über das normale Maß hinaus [zu] engagieren“ (S8) und sogar Positionen im Schulleitungsbereich einzunehmen: „Es macht Spaß, Schule aktiv mitgestalten zu können“ (S6).

So beschreibt S2 „... habe aber auch Geschmack daran gefunden mich weiter zu orientieren, meine Ziele höher zu stecken: Ich frage mich, ob ich wohl irgendwann die Leitung einer Schule übernehmen könnte, oder ob ich mich vielleicht sogar in die Bildungspolitik einmischen werde – wer weiß.“

Die Methode Service Learning wurde von den Studierenden durchaus positiv bewertet, zwar „zeitaufwändig“ (S13), aber auch „sehr bereichernd“ (S5). S12 kommentierte z. B.: „Lernen durch Engagement ist für mich eine der besten Möglichkeiten, Schüler zu motivieren und das bereits Gelernte praktisch anzuwenden“. Zudem hat das Praxisprojekt den Studierenden ermöglicht, den Gestaltungsraum Schule außerhalb des klassischen Unterrichts kennenzulernen, „Problemlösefähigkeiten“ (S11) zu entwickeln, ihre „Teamfähigkeit“ (S3) und ihr „Selbstvertrauen“ (S6) zu stärken sowie Kompetenzen pädagogischer Führung zu erproben, wie folgende Beispiele zeigen: „... weil man durch das eigene Projekt sich selbst ausprobieren kann und dadurch seine Fähigkeiten besser einschätzen lernt“ (S11). „Anstatt einfach die Zügel zu übernehmen, lernt man eine Gruppe zu leiten ohne ihr die eigene Meinung o. ä. zu vermitteln, man zieht die Fäden quasi im Hintergrund, lässt der Gruppe aber ihren freien Lauf und lenkt nur hier und dort etwas ein. So lernt man quasi passives Leadership, was, wie ich finde, gerade im Schulalltag eine große Hilfe sein kann“ (S8). Ein Service Learning Projekt wird von den Studierenden als „sinnvolle Ergänzung“ (S7) zum Schulpraktikum gesehen und als eine „ganz andere Art von Lehren + Lernen, bei der Studenten und Schüler viel mehr voneinander profitieren“ (S3). Da die Studierenden die „Nähe zum Unterricht und den Lehrplänen“ (S7) gefehlt hat, bringt ein „Gleichgewicht“ zwischen Praktika und Service Learning „Studenten am meisten“ (S2).

Fazit & Ausblick

Basierend auf den Erfahrungen mit dem Pilotprojekt Perlentaucher wird das Konzept als eins von drei Teilprojekten im Projekt „PerLe²⁵ – Potenziale entdecken & Leadership entwickeln“ im SoSe 2017 und WiSe 2017/2018 noch einmal durchgeführt. Dank der Rückmeldungen aus der Evaluation konnten Auswahlkriterien für ein Bewerbungsverfahren formuliert werden, sodass alle Studierenden ab dem fünften B.Ed.-Semester sich für das Projekt bewerben können. Die als bereichernd bewerteten Workshops (KPSM, Medien, Rhetorik) werden beibehalten und durch weitere mit größerem Bezug zum Thema Leadership ergänzt. Nach kritischen Feedbacks zur Organisation z. B. der Workshops im Pilotprojekt soll dies optimiert werden. Zudem wird eine wissenschaftliche Begleitung u. a. zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung des Projekts beitragen.

Die Erfahrungen im Pilotprojekt und die Rückmeldungen in der Evaluation zeigen, dass solche (Praxis-)Projekte ein hohes Potenzial an Lern- und Entwicklungssettings für Lehramtsstudierende bereithalten. Als ressourcen- und persönlichkeitsorientierte Konzepte tragen sie zur Selbstwahrnehmung und -reflexion bei und ermöglichen eigenverantwortliches, selbstwirksames, kreatives Arbeiten und soziales Lernen – nicht zuletzt auch die Erprobung und Förderung von Leadership-Kompetenzen pädagogischer Führung.

Literatur

Bartsch, G., Reiß, K. (2013). Do it! Service Learning für Studierende. Praxisleitfaden. Stuttgart: mehrwert – Agentur für Soziales Lernen gGmbH. Online unter: http://www.agentur-mehrwert.de/fileadmin/storage/pdf/Hochschule/Praxisleitfaden_do_it_online_Version-klein.pdf

Berthold, Ch., Meyer-Guckel, V., Rohe, W. (2010). Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis. Essen. Online unter: <https://www.stifterverband.org/mission-gesellschaft>.

Brunner, A. (2010). Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Teamspiele von A bis Z. München: Oldenbourg.

Heibler, M., Bartel, K., Hackmann, K., Weyand, B. (Hrsg.) (2016). Leadership in der Lehrerbildung. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.

Hossiep, R., Paschen M. (2003). Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. Göttingen: Hogrefe.

Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E., Schwander, M. (2013). Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Berlin.

Seifert, A., Zentner, S. (2010). Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Sliwka, A. (2002). Service Learning an Schulen in Deutschland. Bericht über den Pilotversuch Verantwortung lernen – Service Learning der Freudenberg Stiftung. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Weyand, B. (2015). Vom Fehlersucher zum Perlentäucher – Lehrerpersönlichkeit entwickeln. Schulverwaltung spezial No.5, S. 16-18.

Weyand, B. (2016a). Die Lehrerpersönlichkeit: Passung von Beruf und Person klären. In Huber, S. G. (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2016. Lehrereignung. Forschungsbe- funde und Konsequenzen* (S. 106-115). Kronach: Carl Link Verlag.

Weyand, B. (2016b). *Berufseignung und Berufsneigung bei Lehramtsstudierenden – Empirische und konzeptionelle Zugänge und programmatische Analysen zu Rekrutierungsverfahren in der aktuellen Lehrerbildung und deren Einbettung in institutio- nelle Strukturen* (Dissertation). Universität Heidelberg.

Weyand, B., Justus, M., Schratz, M. (Hrsg.) (2012). *Auf unsere Lehrerinnen und Leh- rer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen.

Weyand, B., Lorenz, V. (2016). *Lehrerpersönlichkeit fordern & fördern*. In Heibler, M., Bartel, K., Hackmann, K., Weyand, B. (Hrsg.). *Leadership in der Lehrerbildung* (S. 191-198). Bamberg: Univ. of Bamberg Press.

Internationalisierung wagen – Perspektiven in der Lehrer*innenbildung

Dr.in Margitta Kutzy

In der Berliner Erklärung zur Lehrerbildung, einem Papier der Hochschulrektorenkonferenz vom Juni 2015, findet sich ein recht magerer Absatz zur Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung. Unter der Teilüberschrift Internationalisierung wagen fokussiert der Passus vor allem auf Schulklassen mit kultureller und mehrsprachiger Vielfalt, die Lehrkräfte benötigen, die selbst über interkulturelle Erfahrungen verfügen. Diese Erfahrungen sollten vor allem durch Mobilitätsfenster (im Plural formuliert) während des Studiums ermöglicht werden: Studierende sollten Möglichkeiten erhalten, auch Auslandspraktika (ebenfalls im Plural formuliert) zu machen. Zudem richtet sich das Papier eben nicht nur an Studierende in sprachlichen Schulfächern, sondern geht davon aus, dass Lehramtsstudierende aller Fächer von internationaler Erfahrung profitieren und Interkulturalität vorleben sollten. Ausgehend von dieser Erklärung widmete sich der workshop im Rahmen des neunten Bundeskongresses der Zentren für Lehrer*innenbildung den vielfältigen Herausforderungen, die mit dieser Thematik verbunden sind. Es galt, das sehr komplexe Thema auszudifferenzieren, Aufgaben zu operationalisieren und erste Lösungsansätze auszuloten. Die Entscheidung fiel auf drei Kernbereiche, mit denen sich die Teilnehmer*innen beschäftigten: Motivation und Motivierung, Curriculum und Ausland sowie Internationalisierung at home.

Bezug nehmend auf die eben genannten Kernbereiche begleiteten die vielfältigen Diskussionen folgende Fragestellungen:

Motivation und Motivierung

- Wann sind Lehramtsstudierende motiviert, ins Ausland zu gehen?
- Wann sind Studierende motiviert, ggf. noch weitere Sprachen an der Uni zu lernen?
- Wann sind Studierende bereit, sich für interkulturelle Begegnungen zu öffnen?
Welche Voraussetzungen sind dafür nötig?
- Wie verschaffen wir uns einen Überblick, über welche Erfahrungen sie eigentlich schon verfügen? (Portfolio?)
- Wie schaffen wir es, diese Erfahrungen gewinnbringend zu nutzen?
- Welchen Aufgaben muss sich die Universität diesbezüglich stellen?
- Welche Lösungsansätze sehen wir hier?

Curriculum und Ausland

- Welches Potential bietet das Curriculum, um ins Ausland zu gehen (kurze Praktika, welche Praktikumsfelder?, Auslandserfahrung – Bestandteil eines Moduls? etc.)
- Wie ist die Anerkennungspraxis an den Universitäten?
- Inwieweit sind Mobilitätsfenster vorhanden und werden tatsächlich genutzt?
- Welche Möglichkeiten bestehen für Lehramtsstudierende, an internationalen Partnerschaften der Lehrstühle/Universitäten zu partizipieren (Fachkoordination)? Welche Anreize gibt es dafür für beide Seiten (Lehrende/Studierende)?
- Wie wird persönliches Engagement ohne Anbindung an das Studium unterstützt (*free mover*, Hilfsprojekte im Ausland etc.)?

Internationalisierung *at home*

- Gibt es ausreichend Anreize, Internationalisierung in der Lehrer*innen(aus)bildung zu erleben (Gastdozent*innen aus dem Ausland; fremdsprachige Lehre an der Universität/im Fachbereich etc.)?
- Inwieweit werden Lehramtsstudierende ermutigt, in der Region tätig zu werden (kulturelle Vielfalt)?
- Inwieweit wird das Erlernen weiterer Fremdsprachen während des Studiums gefördert (außer bei einem Sprachenstudium)?
- Inwieweit erhalten die Studierenden die Möglichkeit, Zusatzzertifikate zu erwerben, die Interkulturalität unterstützen?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie, Lehramtsstudierende und ausländische Studierende ggf. auch außerhalb des Curriculums zusammenzuführen (buddy system, peer-mentoring, Tandemprojekte international, summer schools, Festival etc.)?

Zu den Ergebnissen gehören zunächst vielfältige Problemfelder, die hier nur exemplarisch genannt werden können, aber aufzeigen, warum das überaus schwache Verb (Internationalisierung) wagen von der HRK in der Debatte um Internationalisierung benutzt wird:

Pädagogische Provinzialität

Lehrer*innenbildung wird noch immer sehr stark lokal und regional verortet. Die Ministerien sind angehalten, regionale Probleme zu lösen. Das führt dazu, dass kurzfristige Lösungen für das eigene Bundesland gefunden werden müssen, wie z.B. ‚Seiteneinsteigerschnellkurse‘ auf Grund von Lehrkräftemangel, verordnete Inklusion ohne ausreichende Ausbildung von Lehrkräften oder Schnellkurse für Migrant*innenkinder. Zentren für Lehrer*innenbildung sind oftmals gehalten, zwischen den Phasen regional

zu agieren und Lösungen für lokale Probleme anzubieten. Für Internationalisierung bleibt kein Raum, im Gegenteil: Warum sollte ein Bundesland z. B. für den Auslandsseinsatz ausbilden? Warum sollte (mehr) Studienzeit für Auslandsaufenthalte/-praktika oder Zusatzausbildung eingeplant werden, wenn das Bundesland dringend Lehrkräfte benötigt?

Mobilität während des Studiums

In Deutschland erscheint es einfacher, im Ausland zu studieren, als ein Bundesland während des Studiums zu wechseln. Ungenügende Abstimmungen zwischen den Bundesländern oder gar verschiedener Universitäten innerhalb eines Bundeslandes zeugen von einem mangelnden Verständnis von Mobilität schon allein innerhalb Deutschlands. Entscheiden sich Studierende ins Ausland zu gehen, müssen sie weit mehr als bisher (innerhalb ihres Studienplanes!) darauf vorbereitet, begleitet und vor allem hinterher betreut werden. Anreizsysteme wie workload/Punkte für den Auslandsaufenthalt, bevorzugter Referendariatsplatz bei Auslandserfahrungen oder Anerkennung von Zusatzausbildungselementen für das eigene Portfolio/spätere Bewerbungen fehlen oftmals.

Inneruniversitäres Verständnis von Lehrer*innenbildung

Der oftmals rein (fach-)wissenschaftliche Anspruch des Lehramtsstudiums, nicht für den Beruf auszubilden, sondern in der Wissenschaft, keine oder kaum pädagogisch-didaktische Vor-(Aus)-bildung vieler Lehrstuhlinhaber*innen in den Fachwissenschaften und die mangelnde Anerkennung der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsteile der universitären Ausbildung, plus geringe finanzielle Ausstattungen, führen oftmals dazu, dass für Lehramtsstudierende wichtige Ausbildungselemente wie z. B. Praxisanteile/Auslandsaufenthalte in die vorlesungsfreie Zeit ‚verschoben‘ werden, in denen Studierende jedoch oftmals Prüfungen ablegen müssen. Abordnungen oder die Einbindung von Lehrkräften aus den Schulen (eine an sich sinnvolle Ergänzung) in die Ausbildung stellen den oftmals einzigen Bezugspunkt zur schulischen Praxis dar. Dies verstärkt bei Ausschließlichkeit jedoch den regionalen Aspekt nur noch und sieht keine Notwendigkeit von Internationalisierung mehr. Die Verbeamtung von Lehrkräften stellt zudem eine große Bremse für die Mobilität und Interkulturalität von Lehrkräften dar.

Multikulturelle Lehrer*innenschaft

Unter den Lehramtsstudierenden finden sich in der Regel viel zu wenige Studierende mit interkulturellen und mehrsprachigen Biografien, obwohl sie für das Schulsystem eine wichtige und dringend notwendige Bereicherung darstellen. Mögliche Ursachen liegen wiederum darin, dass die Lehramtsausbildung oft in Richtung nationale Identi-

tätsentwicklung konzipiert ist. Studierende mit anderen interkulturellen Hintergründen finden für sich kaum eine Heimat darin. Das Lehramtsstudium ist für sie zu unattraktiv.

Innerhalb der in dem workshop diskutierten drei Kernbereiche (Motivation – Curriculum – Internationalisierung at home) ergaben sich jeweils vielfältige Handlungsoptionen, die wiederum exemplarisch hier kurz vorgestellt werden:

Motivation und Motivierung aller Lehramtsstudierenden

- Voraussetzungen/Auslandserfahrungen/(Mutter-/Zweit-) Sprachenkenntnisse des interkulturellen Engagements vor der universitären Zeit erfassen (z. B. über das Einführen eines (interkulturellen) Portfolios und der Weiterführung an der Universität, um dieses Portfolio ggf. später für Bewerbungen zu nutzen).
- Bedarfs-/Wunschlage der Lehramtsstudierenden erfassen: Was würde sie motivieren, was hemmt sie, was benötigen sie?
- Motivation der **Outgoings** erheben und diese als Multiplikatoren nutzen
- Austauschseminare anbieten (Lehramtsstudierende aus verschiedenen Ländern in einem Seminar zusammenführen und sich z. B. zu Schule und Unterricht austauschen).
- Auslands-/interkulturelle Erfahrungen curricular einbinden.
- Alumni auch schon während des Studiums fördern (nicht erst am Ende!); Austausch dringend notwendig und von Anfang an – Netzwerk während des Studiums aufbauen.
- Blogs/moderne Medien nutzen, um sich über Auslandserfahrungen zu informieren und auszutauschen (nicht nur Informationen, sondern auch Kommentare, Tipps etc.).
- Vor Ort Stammtische etc. einrichten.
- Kooperation mit Schulen und Vereinen vor Ort fördern.

Curriculum und Interkulturalität

- Die in vielen Studienordnungen fixierte Zielstellung der Entwicklung interkultureller Kompetenz kritisch sichten und als wichtiges Kriterium bei der Überarbeitung der Studienprogramme berücksichtigen und würdigen bzw. entsprechende Konsequenzen bei der Umsetzung mitdenken.
- Den Zweit- und Drittspracherwerb an der Universität fördern (General Studies oder Bestandteil der Fachausbildung).
- **Credit points** für (fachlich sinnvolle und mit Aufgaben versehene) Auslandsaufenthalte/-praktika vergeben und die Erfahrungen an ein Modul binden.
- DaF und/oder DaZ für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend verankern.
- Praxisbeispiele im und aus dem Ausland (z. B. bei Auslandspraktika) in Seminare einbinden.

- Schwerpunkt curricularer Lehre zu Inter-/Multikulturalität in den Bildungswissenschaften verankern.
- Partnerschaften (auch mit lehrerbildenden Schwerpunkten) mit ausländischen Universitäten fördern, curricular verankern und Studierende in den Austausch sinnvoll einbinden.

Internationalisierung *at home*

- Alle an der Lehrer*innenbildung und mit Internationalisierung vertrauten Akteur*innen (z. B. International Office der Universität – Stabsstelle des Rektorates verantwortlich für Internationalisierung – Praktikumsbüro – Fachstudienberater einzelner Institute) vernetzen und in die Konzepterstellung einbinden.
- Netzwerk schaffen von Lehrer*innen an Schulen, Lehramtsstudierenden und Referendar*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und den Austausch zum Umgang mit Multikulturalität in der Schule erlebbar machen.
- Auf die konkreten Bedarfe der Lehramtsstudierenden zugeschnittene Angebote unterbreiten (z. B. Praktikumsbörse schwerpunktmäßig zu internationalen Schulen oder interessierten Schulen im Ausland, Einladung der Schulleiter*innen dieser Schulen).
- Lehramtsstudierende für den Einsatz an Schulen im Ausland nicht nur sprachlich, sondern auch interkulturell und methodisch – bilingual – vorbereiten.
- Auslandsaufenthalte/-praktika für das Studium und für spätere Bewerbung (oder Auslandsaufenthalt nach dem 1. Staatsexamen an ausländischen Schulen) anerkennen.
- Zusatzzertifikate anbieten (z. B. ***intercultural coaching, bilingual education***).
- Fremdsprachige Lehre (auch anteilig bilingual) sowohl in den Fachwissenschaften als auch besonders in den Bildungswissenschaften gezielt fördern, weil alle Studierende in den Seminaren sitzen (z. B. auch im Tandem, wenn sich ein*e Kolleg*in nicht traut; solche Veranstaltungen fördern und nicht behindern durch weniger SWS-Zahl für den Dozierenden – Mehraufwand!).
- ***Incomer*** als Schulexpert*innen ihrer Länder sehen, auch wenn sie nicht das Lehramt studieren; gezielter mit Lehramtsstudierenden zusammenführen, z. B. in interkulturellen Seminaren.
- Interkulturelle Lehr-Projekte an den Universitäten deutlich fördern und durch das Rektorat unterstützen.
- Lehrende an den Universitäten nicht nur in der Fremdsprache selbst, sondern auch darin fortbilden, wie man Lehre methodisch in der Fremdsprache gestalten muss, damit sie nicht nur mutiger an Austauschprogrammen mitwirken, sondern auch mehrsprachige Lehre anbieten können; intensive Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik der Universität.

Die Teilnehmer*innen waren sich einig darin, dass es inzwischen viele gute vereinzelte Projekte und Initiativen an den verschiedenen Universitäten gibt. Sich darüber auszutauschen, ist immer ein Gewinn. Solange jedoch die großen Problemfelder nicht grundsätzlich anerkannt und gelöst sind, wird die Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung vage bleiben, von regionalen Beliebigkeiten getragen sein und eben nicht dazu führen, dass alle zukünftigen Lehrkräfte in der Lage sein werden, den Anforderungen an einen modernen Unterricht, an eine moderne Schule in einer multikulturellen Gesellschaft gerecht zu werden.

Teil III Strukturen der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education

Kooperative Steuerung über Zentren für Lehrer*innenbildung als Professionalisierungsagenturen Prof.in Dr.in Ingrid Kunze und Dr. Yoshiro Nakamura

Der Beitrag stellt heraus, dass gegenüber der dominierenden Forderung nach Durchsetzung eines stärkeren managerialen Steuerungsverständnisses die zentrale Aufgabenstellung von Zentren für Lehrer*innenbildung, Studierende in ihrem Professionalisierungsprozess während ihres Studiums zu unterstützen, eher ein kooperatives Steuerungsverständnis als geeignet erscheinen lässt. Zunächst wird hierfür der Steuerungsdiskurs skizziert, dann werden die Aufträge benannt, die eine universitäre Lehrer*innenbildung zu erfüllen hat. Anschließend wird als eine zentrale Aufgabe die Unterstützung des Professionalisierungsprozesses herausgestellt, um hieraus Schlussfolgerungen für das dafür passende Steuerungsverständnis zu ziehen.

Mit der Initiative des Bundes und der Länder, die erste Phase der Lehrer*innenbildung über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu fördern, sind auch die Steuerungsfunktionen der Lehrer*innenbildung verstärkt in die Diskussion gekommen. Diese Diskussion greift vor allem die Fragen wieder auf, wie sich die inner-institutionelle Zerstreuung der Lehrer*innenbildung bündeln lasse und auf welche Weise für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung Nachhaltigkeit und Wirksamkeit gewährleistet werden könnten (vgl. Merkens 2005; Thole, Hascher 2011). Damit wird die Forderung nach einer wirksamen zentralen Steuerung der Lehrer*innenbildung verbunden. Einen (eher symbolischen) Ausdruck findet diese Auseinandersetzung auch in der Diskussion, ob Zentren für Lehrer*innenbildung sich in Schools of Education umstrukturieren sollten. Mit einem allerdings nicht aus dem Lehrer*innenbildungsdiskurs heraus entwickelten, sondern extern an diesen herangetragenen Verständnis von Steuerung werden dabei die Handlungsrouinen und Zielvorstellungen der für die Lehrer*innenbildung eingerichteten Querstrukturen erörtert. Der Befund ist, dass Zentren und Schools derzeit überwiegend den Anforderungen der Steuerungserfordernisse nicht genügen, insbesondere aufgrund hoher Zieldiffusität sowie eines Mangels an wirksamen Interventionsmöglichkeiten, womit vor allem die Mittelallokation im Bereich der Grundfinanzierung von Lehre und Forschung gemeint ist (vgl. Brinkmann, Rischke, Müller 2016; Böttcher, Blasberg 2015a; Böttcher, Blasberg 2015b).

Diese Steuerungsvorstellung ist in einen hochschulpolitischen Diskurs eingebettet, welcher aktuell dominant ist und aus dem sich spezifische Aufträge an eine Einrichtung ergeben, die für die Lehrer*innenbildung „zuständig“ ist. Dieser Diskurs ist einem managerialen Ideal im Kontext der Implementierung eines New Public Managements in die Hochschulsteuerung verpflichtet (vgl. zu Steuerungstypen und Steuerungskulturen Dobbins et al. 2011; Dobbins, Keller 2015; Müller 2015). In der Logik dieses Diskurses werden kommunikative und kooperative Handlungsformen als lediglich „minimalinvasiv“ diskreditiert (Böttcher, Blasberg 2015a: 13), diskursorientierte, polyzentrische Modelle eines „Partizipativen Managements“ erscheinen so gegenüber zentralistischen Steuerungsmonopolen (vgl. Nickel 2011) als ziellos und ergebnisarm. Kann man schon für die Analyse von Universitäten im Allgemeinen die Überbetonung des Governance-Mechanismus „Hierarchie/Steuerung“ und „Wettbewerb/Anpassungsdruck“ als einseitig und verengend konstatieren (Nickel 2011), verfehlen diese umso mehr für die Lehrer*innenbildung an Universitäten die Handlungslogiken, die sich aus den bestehenden Strukturen ergeben.

Die Repräsentanz und Steuerung der Lehrer*innenbildung in der Struktur einer Universität steht nämlich nicht nur im klassischen Spannungsfeld zwischen präsidialer Top-Down-Steuerung und akademischer Bottom-Up-Selbstverwaltung, sondern hat zusätzliche Anforderungen miteinander auszubalancieren und ist in weitere Kontexte eingebunden. Deshalb kann von unterschiedlichen Aufträgen an die Lehrer*innenbildung gesprochen werden:

1. Lehrer*innenbildung hat einen hochschulischen Auftrag zu erfüllen, der im Kern den universitären Handlungslogiken folgt, wozu nicht nur die forschungsbasierte Lehre in den universitätsüblichen Formaten gehört, sondern der Qualitätsmaßstab sich zunehmend auch an den Kennzahlen der Hochschulsteuerung ausrichtet, die neben guten Studierenden- und Absolvent*innenzahlen auch Drittmittel und Promotionen einfordern sowie der Logik der Profilbildung der Universität folgen.
2. Zugleich hat Lehrer*innenbildung einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, der in den staatlichen Reglements zum Ausdruck kommt, sich aber auch über die Vernetzung und Verzahnung mit der Berufspraxis selbst bemerkbar macht. Forderungen nach allein berufsbezogener Eignungsselektivität oder stärkerem Praxisbezug widersprechen im Kern den Rahmenbedingungen und dem institutionellen Rollenverständnis, das aus dem ersten Auftrag resultiert, und bilden einen Zielkonflikt.
3. Schließlich ergibt sich in Bezug auf die einzelnen Studierenden mit dem Ziel des Lehrer*innenberufs ein Betreuungs- und Gestaltungsauftrag, für die Entwicklungs- und Lernprozesse, die die Studierenden durchlaufen, ein entsprechendes strukturelles und inhaltliches Angebot bereitzustellen, mithin ein Professionalisierungsauftrag.

Macht man sich hinsichtlich des zuletzt genannten Auftrages bewusst, welche vielfältigen Akteur*innen innerhalb einer Universität diesen Professionalisierungsauftrag umsetzen, so kann man festhalten, dass der fachliche Teil vornehmlich über die Fächer und Fachdidaktiken angeboten wird, ein großer Teil des überfachlichen, aber unterrichts- und schulbezogenen Bereiches über die Bildungswissenschaften. Diese „Angebotsstreuung“ macht wiederum deutlich, dass der Befund, die Lehrer*innenbildung sei an der Universität zerstreut, inhaltlich bedingt ist. Er wird weiterhin bestehen, ist bearbeitungsbedürftig und begründet die Forderung nach einer Querstruktur (siehe schon Terhart 2000).

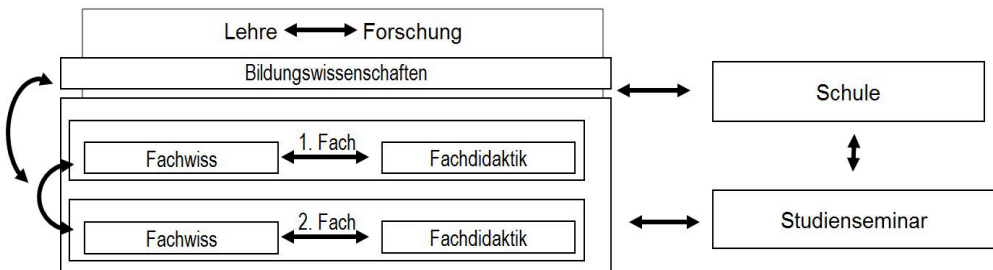
Bis hierher wurde die Angebotsseite der Lehrer*innenbildung betrachtet. Ebenso legitim und notwendig ist die Betrachtung von der Nutzungsseite her, also aus der Perspektive der Studierenden, die einen professionsbezogenen Entwicklungs- und Lernprozess durchlaufen müssen. Dafür bietet sich ein berufsbiographisch orientiertes Modell an, das der Bildungsgangforschung entlehnt ist. Aus den von Hericks (2006) herausgearbeiteten und in Folgestudien weiter ausgearbeiteten professionsbezogenen Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs lassen sich vorauslaufende Entwicklungsaufgaben für die erste und zweite Phase der Lehrer*innenbildung ableiten. Demnach haben Studierende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die die Entwicklung des eigenen Rollenbildes, die Entwicklung einer Fachkompetenz, die Entwicklung eines Verständnisses von Lern- und Bildungsprozessen von Schüler*innen und die Entwicklung eines Verständnisses für die Funktion von Schulen und ihren Akteur*innen beinhalten.

Tabelle 1: Professionsbezogene Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006; Hericks, Keller-Schneider 2012; Kunze 2012)

Studium	Vorbereitungsdienst	Berufseinstieg
<u>Selbstverständnis</u> – bezüglich des eigenen beruflichen Rollenbilds	<u>Rollenfindung</u> – als Lehrkraft in Vorbereitung	<u>Rollenfindung</u> – als Lehrkraft
<u>Fachkompetenz</u> – Spannung von Fachwissenschaft und Unterrichtsfach	<u>Vermittlung</u> – Spannung von eigener Fachkompetenz und Vermittlungsaufgabe	<u>Vermittlung</u> – Passung von fachlichen Anforderungen und Lernprozessen
<u>Schüler*innen</u> – Verständnis von Schülerrolle sowie Lern- und Bildungsprozessen	<u>Schüler*innen</u> – Gestaltung von Unterricht für Lerngruppen	<u>Anerkennung</u> – bezogen auf lernende Individuen und Lerngruppe
<u>Bildungswesen und Schule</u> – Funktionen von Schule und deren Akteuren	<u>Schule</u> – Akteur im institutionellen Kontext	<u>Kooperation</u> – Mitglied im Kollegium und Rolle in Schule als Institution

Gerade mit Blick auf den Befund der institutionellen Zerstreuung der Lehrer*innenbildung in der Universität sowie ihre komplexen, strukturell erzeugten Ambivalenzen lässt sich festhalten, dass sich daraus eine zentrale Herausforderung für den professionellen Entwicklungsprozess im Verlauf der Studienphase für die Studierenden ergibt: Wie können sie ein professionelles Selbstkonzept und ein kohärentes Rollenbild entwickeln angesichts der strukturellen Ambivalenzen und Spannungsfelder der universitären Lehrer*innenbildung? Wie kommen sie trotz der vielfältigen Akteur*innen und Konzepte zu einem integrierten Rollenbild und Berufskonzept? Im Einzelnen lassen sich Spannungen und Ambivalenzen, die nicht institutionell aufgearbeitet sind und daher Studierenden eigens eine Bearbeitungs- und Integrationsleistung abverlangen, in verschiedenen Feldern aufzeigen.

Abbildung 1: Ambivalenzen universitärer Lehrer*innenbildung



Oder anders formuliert: Wie bekommt ein*e Student*in gewissermaßen „das Ganze der Lehrer*innenbildung“ in den Blick und welche strukturellen Angebote muss eine Universität machen, um diese Bearbeitung bzw. Entwicklung zu unterstützen? In diesem Gedankengang ergibt sich die Forderung nach einer Querstruktur der Lehrer*innenbildung innerhalb einer Universität nicht aus dem Steuerungsgedanken heraus, sondern aus dem Unterstützungsauftrag hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben, die sich Studierenden im Rahmen des Professionalisierungsprozesses stellen. Eine von diesem Unterstützungsauftrag her gedachte Querstruktur, deren Auftrag sich im Begriff „Professionalisierungsagentur“ umschreiben lässt, hat die Aufgabe, Angebote, Maßnahmen und Strukturen zu entwickeln, die die Schnittstellen und Reibungsflächen der angeführten Felder bzw. die Ambivalenzen für die Studierenden bearbeitbar machen. Wie können solche Angebote zur Bearbeitung der genannten Ambivalenzen aussehen?

Tabelle 2: Angebote zur Bearbeitung der Ambivalenzen universitärer Lehrer*innenbildung

fachintern: Fachwissenschaft und Didaktik	Anreize für eine Tandemlehre Fachwissenschaft – Fachdidaktik, Abstimmung der Curricula, kooperative Lehr-Forschungsprojekte
fachübergreifend: Studium mehrerer Unterrichtsfächer	Erstellung/Koordination interdisziplinärer Studienangebote und Bereitstellung curricularer Rahmen, Arbeitskreise verschiedener Fachdidaktiken, Abstimmung von Anforderungen (z. B. an Unterrichtsentwürfe, Unterrichtsreflexionen), Lehrer*innenbildung als Modell für Interdisziplinarität als gesamtuniversitäre Aufgabe
Studienbereiche: Fächer und Bildungswissenschaften	übergreifende Curricula in Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken), Organisation von übergreifenden Querschnitt-Curricula (z. B. Inklusion, Interkulturalität, Deutsch als Zweit-/Bildungssprache, Medienbildung), Forschung in Querschnittsthemen
Forschung zwischen Handlungsbezug und Erkenntnisbezug	übergreifende Konzepte des Forschenden Lernens, der Nachwuchsförderung, übergreifende Forschungsstrukturen, die von Zentren initiiert, koordiniert und moderiert werden, professionsbezogene Forschung
Berufsbezug zwischen Theorie und Praxis	Konzepte für schulische Praktika, Austauschformate für Mentor*innen, Verortung abgeordneter und sich qualifizierender Lehrkräfte
Übergang: Universität und Studienseminar	institutionalisierte Netzwerkarbeit mit Studienseminaren, Schulbehörde und Schulen, Kooperation im Praxissemester bzw. in Praxisphasen
Rollenfindung und Persönlichkeitsentwicklung	Angebote für übergreifende Reflexionen (z. B. phasenübergreifendes Portfolio, Supervision, Eignungsberatung usw.)

Die Strategie ist also weniger, dass die Zentren bzw. Schools of Education zentrale Steuerung ausüben, sondern dass sie die Akteur*innen (Lehrende, Studierende) in die Bearbeitung übergreifender Fragen involvieren. Dies macht plausibel, dass vor allem kooperative Steuerungsstrukturen für die Umsetzung des Professionalisierungsauftrages passend und erforderlich sind.

Fazit

Es bleibt insgesamt die Aufgabe, eine Gesamtsteuerung der Lehrer*innenbildung an Universitäten zu etablieren, die wirkungsvoller und zielorientierter agieren kann, als ihr dies gegenwärtig gelingt. Anhand der hier diskutierten Überlegungen lässt sich allerdings herausarbeiten, dass sich die Logik einer solchen Handlungsfähigkeit nicht an der Denkweise etablierter Instrumente des New Public Managements und der Durchsetzung einer zentralen Entscheidungskompetenz orientieren muss, sondern

insbesondere Aspekte zu berücksichtigen hat, die sich inhaltlich aus dem Kernauftrag der Lehrer*innenbildung ergeben und die vorzüglich kooperative und koordinative Handlungsmuster und Entscheidungsverfahren nahelegen.

Es mag eine Entscheidung der jeweiligen Institution sein, diese unterschiedlichen Logiken und Anforderungen gegeneinander abzuwägen. Es handelt sich dabei aber ganz klar um eine Entscheidung, es gibt also keinen Automatismus in der Durchsetzung zentraler managerialer Steuerungsinstrumente; diese sind nicht alternativlos. Eine Entscheidung für eine stärker manageriale Steuerungslogik zieht aber Konsequenzen in der Gewichtung der Aufträge nach sich, die die Lehrer*innenbildung zu erfüllen hat, insbesondere zu Lasten des Professionalisierungsauftrags.

Literatur

Brinkmann, B., Rischke, M., Müller, U. (2016). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Sonderpublikation des Projekts „Monitor Lehrerbildung“. Gütersloh.

Böttcher, W., Blasberg, S. (2015a). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn.

Böttcher, W., Blasberg, S. (2015b). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, S. 356-365.

Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. Pädagogik H. 5, S. 42-46.

Kunze, I. (2012). Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In Freitag, C., von Bargen, I. (Hrsg.), Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung des Nordverbands Schulbegleitforschung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn (S. 23-34). Münster u.a.: LIT.

Merkens, H. (Hrsg.) (2005). Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS.

Müller, R. (2015). Wertpräferenzen an deutschen Universitäten – eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur. Beiträge zur Hochschulforschung H. 4, S. 64-79.

Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In Brüsemeister, T., Heinrich, M. (Hrsg.). *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 123-143). Münster: Monsenstein und Vanderdat,

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim u.a.: Beltz.

Thole, W., Hascher, T. (2011). Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft H. 43*, S. 9-12.

Das Zentrum für Lehrer*innenbildung als Teil des universitären Qualitätsmanagements

Dr.in Birgit Hoyer und Dr.in Steffi Schieder-Niewierra

Um ihre Aufgaben in Lehre und Forschung erfüllen und sich in den global-gesellschaftlichen Transformationen immer wieder neu positionieren zu können, sind Universitäten heute herausgefordert, Unternehmergeist zu entwickeln. Bereits seit den 1990er sind „insbesondere die verbesserte Steuerung der Leistungsprozesse in Forschung und Lehre sowie die Fähigkeit zur systematischen Reform von Strukturen und Verhaltensweisen“ (Nickel 2007: 7) Themen der Hochschulen. „Aus diesem Grund hat sich die bislang eher lose verbundene Gemeinschaft wissenschaftlich tätiger Individuen auf den Weg gemacht, sich zu einer zielorientierten, arbeitsteiligen Organisation weiterzuentwickeln.“ (Nickel 2007: 8)

Die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) befindet sich in einem kontinuierlichen Prozess, ihre Leitungs- und Entscheidungsstrukturen sowie die dafür notwendigen Steuerungsinstrumente zu optimieren. Im Fokus der Organisationsentwicklung steht das zentrale und dezentrale Qualitätsmanagement. „Im Bereich Lehre und Studium sind die kontinuierliche Qualitätsentwicklung und -sicherung grundlegende Ziele der FAU. Das breite und ausdifferenzierte Fächerspektrum wird dabei als strategische Stärke der Universität genutzt. Das Qualitätsmanagement folgt einem dezentralen Ansatz. Dadurch werden größtmögliche Eigenständigkeit aller beteiligten Akteure gewahrt und fachspezifische Charakteristika berücksichtigt. Die Koordination aller Prozesse der Qualitätssicherung in Lehre und Studium erfolgt durch zentrale Strukturen.“²⁴

Nicht nur die Universitäten, auch die politische Seite verändert ihr Steuerungsverhalten. Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung setzten Bund und Länder einen wettbewerbsorientierten Akzent. „Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ und die daraus resultierende Förderbekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wollen einen wettbewerblichen, breit wirkenden und kapazitätsneutralen Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll.“²⁵ Als erstes Ziel der Förderung nachhaltiger und systematischer Verbesserungen war die „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ genannt. Als zentrales Förderkriterium bzw. -ziel wurde „eine Lehrerausbildung aus einem Guss“ kommuniziert, die „eine stärkere Abstimmung all jener an einer Hochschule sicherstell[t ...], die für die Ausbildung der Lehrkräfte verantwortlich sind.

Das kann gelingen, indem die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abgestimmt und die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft verbessert wird.

Ziel der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ ist es, eine praxisorientierte Ausbildung zu fördern, die die Schulwirklichkeit einbezieht. Gelingen kann das, wenn von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrerausbildung verankert und die drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden.“²⁶

Die Kriterien und Ziele der Offensive machen deutlich, dass Qualitätsentwicklung in der universitären Lehrer*innenbildung einerseits systematisch in Organisation und Organisationsentwicklung der Universität implementiert sein muss, andererseits über die universitäre Organisation hinausreicht und strategisch an den Schnittstellen zur Schulpraxis, zum Referendariat, wie zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu denken und zu realisieren ist.

Zentren für Lehrer*innenbildung könnten die Agenturen eines solch spezifischen Qualitätsmanagements sein. Die Studie von Boettcher und Blasberg im Auftrag der Deutschen Telekomstiftung zeichnet allerdings ein anderes Bild der Zentrenlandschaft. „In vielen Fällen blieb die Frage offen, welche Ziele verfolgt werden, welche Wirkungen und Ergebnisse erreicht werden sollen.“ (Boettcher, Blasberg 2015: 8) Die Verfasserin und der Verfasser vermuten, dass den Zentren ein „implizites Organisationsmodell zugrunde liegt, das Management als das Führen von freundlichen Gesprächen definiert.“ (Boettcher, Blasberg 2015: 13)

Die Universität Erlangen-Nürnberg hat 2016 mit der Ernennung einer Vizepräsidentin für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Chancengleichheit und der Schaffung der Position eines*einer Prodekan*in für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fakultäten ein strategisches Netz ausgelegt, das Fakultäten und ZfL zur Profilierung der Universität mit ihrer Lehrer*innenbildung verzahnt. Die Vizepräsidentin sitzt dem Vorstand des ZfL aus Prodekan*innen sowie Vertreter*innen der Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen vor. „Das ZfL dient als Netzwerk der für die Lehrerbildung verantwortlichen Personen und Institutionen mit dem Ziel, in Fragen der Lehrerbildung fakultätsübergreifend zu kommunizieren, zu koordinieren und Initiativen zu entwickeln. Als Kommunikationsplattform unterstützt das ZfL einen Austausch zwischen den fakultätsübergreifenden Forschungsverbänden zur Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung.“²⁷

24 <https://www.fau.de/universitaet/das-ist-die-fau/qm-lehre/> (14.01.2017).²³

25 <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> (14.01.2017).

26 <https://www.fau.de/universitaet/das-ist-die-fau/qm-lehre/> (14.01.2017).

27 <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> (14.01.2017).

Es „fördert die Kommunikation und Kooperation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen der Universität. Es bündelt den Austausch und die Weitergabe von themenbezogenen Informationen zwischen den die Lehrerbildung tragenden Fakultäten und sonstigen Einrichtungen der Universität.“²⁸

Mit der 2016 geänderten Ordnung wird festgeschrieben: „Der Vorstand nimmt als fakultätsübergreifendes, beschlussvorbereitendes Gremium unter Berücksichtigung der universitätsinternen Qualitätsmanagement-Prozesse insbesondere folgende Aufgaben wahr:

- Formulierung, Implementierung und Weiterentwicklung eines Leitbildes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der FAU
- Kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge (insbesondere der LAPO) auf der Grundlage und in Fortschreibung der übergreifenden Studiengangsmatrizen.“²⁹

Mit dieser Formulierung wird das ZfL in das Qualitätsmanagement der FAU eingebunden. Als bayerische Universität bereitet die FAU mit den Lehramtsstudiengängen auf das Staatsexamen vor, das allein für den Beruf der*des Lehrer*in im staatlichen Schulsystem qualifiziert. Der Regelabschluss des bayerischen Lehramtsstudiums für die Lehrämter Gymnasium, Realschule, Mittelschule und Grundschule ist weiterhin die Erste Staatsprüfung, die Zulassungsvoraussetzung für den Vorbereitungsdienst ist.

Die FAU bietet Lehramtsstudierenden bereits seit dem Wintersemester 2007/08 die Möglichkeit, im Rahmen des Studiums zusätzliche bzw. alternative universitäre Studienabschlüsse zu erwerben. Damit kommt die FAU der politischen Forderung nach Mehrfachqualifizierungen für Lehramtsstudierende nach und bietet den Absolvent*innen eine Chance, auf Basis des Lehramtsstudiums weitere Perspektiven über das Berufsfeld Schule hinaus zu entwickeln. Zusätzlich oder alternativ zur Eröffnung anderer beruflicher Wege können die Studierenden lehramtsbezogene Bachelorabschlüsse (Bachelor of Education, Bachelor of Arts, Bachelor of Science) oder einen lehramtsbezogenen Masterabschluss (Master of Education) erwerben.

Bei der Modularisierung der regulären Bachelor- und Masterstudiengänge wurden die inhaltlichen Vorgaben der Kerncurricula derart berücksichtigt, dass eine sehr hohe Polyvalenz erzielt wurde und die neuen lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge (LBM) zeitgleich eingerichtet werden konnten. Derzeit werden jährlich mehrere hundert lehramtsbezogene Bachelor- und Masterzeugnisse für Lehramtsstudierende der FAU ausgestellt – ein deutliches Zeichen für die Wichtigkeit des Programms.

Im Rahmen der Einrichtung der LBM wurden diese vom Staatsministerium mit einer Akkreditierungserfordernis belegt. Grundsätzlich unterliegen alle Studienangebote der FAU einer kontinuierlichen Qualitätssicherung im Rahmen des Qualitätsmanage-

ments (QM) in Lehre und Studium der Universität. Die etablierte Qualitätskultur wurde schließlich im Jahr 2016 mit dem erfolgreichen Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens gewürdigt. Vier der fünf Fakultäten tragen die Lehrer*innenbildung und sind an dieser mit unterschiedlichem Umfang beteiligt: die Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie, die Naturwissenschaftliche Fakultät, der Fachbereich Wirtschaftswissenschaften und die Technische Fakultät. Die einzelnen Fachangebote innerhalb der LBM werden von den Fakultäten verantwortet. Damit sind diese Fachmodule Teil des dezentralen fakultätsspezifischen QM. Zur Regelung und Evaluation strategischer, struktureller und fachübergreifender Aspekte ist die Studienmanagerin des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in das zentrale und dezentrale QM-Netz der FAU integriert.

Die interne Qualitätssicherung aller Studiengänge der FAU findet über ein zweistufiges Verfahren statt. Zum einen findet eine formal-juristische Prüfung aller Studiengänge statt, zum anderen ein Monitoring der Weiterentwicklung.

Auch die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge werden nach diesem Verfahren akkreditiert. Hierdurch wird gewährleistet, dass nach dem Abschluss der Systemakkreditierung auch für die LBM die Anforderungen der Akkreditierungskriterien bei der Vergabe des Siegels des Akkreditierungsrates gelten. Die formal-juristische Prüfung stellt sicher, dass alle Vorgaben der KMK, HRK, des Akkreditierungsrates und des Bayerischen Hochschulgesetzes berücksichtigt werden und wird durch das zentrale Referat für Rechtsangelegenheiten und Studienprogrammentwicklung durchgeführt. Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Diploma Supplements und Transcript of Records werden regelmäßig geprüft. Das Ergebnis wird in einem entsprechenden Prüfprotokoll festgehalten.

Das Monitoring der Studiengänge hat die Weiterentwicklung sowie die strukturelle Einbindung des Studiengangs im Fokus und wird durch das dezentrale QM an den Fakultäten durchgeführt. Im Rahmen des Monitorings wird jeder Studiengang regelmäßig auf Zielsetzung, deren Umsetzung sowie die Kontrolle der Umsetzung und daraus abgeleitete Maßnahmen hin überprüft. Ein zentrales Instrument im Rahmen des Monitorings ist die Studiengangsmatrix. Diese Matrix dient dem Studiengang und dem entsprechenden Gremium bei der qualitativen Weiterentwicklung. Die Matrix zeichnet sich durch ihre PDCA-Struktur aus: Ziele und Zielerreichung werden in der plan-Phase festgelegt, die konkrete Umsetzung wird in der do-Phase verdeutlicht, die Überprüfung der Zielerreichung findet in der check-Phase statt und die entsprechende Reaktion und Konsequenzen werden in der act-Phase festgehalten.

28 <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (14.01.2017).

29 §5 Ordnung für das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) vom 23.07.2014, geändert durch Beschluss der Universitätsleitung vom 04.05.2016.

Die Phasen verhalten sich zu verschiedenen Zielebenen. Zum einen werden allgemeine Bildungsziele, die sich auf KMK-Vorgaben und Akkreditierungsrichtlinien stützen, berücksichtigt. Eine zweite Zielebene greift institutionelle, also universitäre Bildungsziele auf. Eine weitere Zielebene umfasst Systemziele der Politik, wie Zielvereinbarungen, und eine vierte Zielebene gibt Raum für studiengangsspezifische Profilziele.

Die Anpassung der beiden Verfahren, formal-juristische Prüfung und Monitoring der Weiterentwicklung an Spezifika der LBM, bzw. die Umgestaltung der LBM auf diese Anforderungen hin, sind umfassende Prozesse, die alle Akteur*innen – zentral und dezentral – fordern. Vorhandene Strukturen werden auf ihre Passung überprüft, beispielweise hinsichtlich einer säulenübergreifenden Konzeption, um die Kommunikation und Kooperation von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zu unterstützen. Bestehende Gremien werden als Konsequenz gegebenenfalls erweitert und neue Gremien formieren sich. Fachspezifische und fach- bzw. lehramtsübergreifende Aspekte werden identifiziert und die jeweiligen Verantwortlichkeiten und Abläufe geklärt. Die Studiengangsmatrix wird zu einer Studienfachmatrix weiterentwickelt, die für jedes einzelne Fach im Rahmen eines Lehramtsstudiums erstellt wird. Die Zusammenschau aller Studienfachmatrizen bildet das gesamte Lehramtsstudium für Gymnasium, Realschule, Mittelschule und Grundschule der FAU ab. Dieser intensive Prozess der Einbindung der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge in das QM-System der FAU unterstützt die Verbindung von Struktur und Inhalt: Inhaltliche Verständigung auf gemeinsame Ziele, klare Festlegung der Verantwortlichkeiten und ständige kooperative Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums.

Mit der Einführung von Instrumenten des Qualitätsmanagements in der Lehrer*innenbildung der FAU sind erste Schritte zu einer organisationsentwickelnden Strategieplanung gemacht, die in der Formulierung, der Verankerung und Umsetzung von klaren Zielen eine Fortführung finden können. Zur Konkretion dieser in ihrer Interpretationsvielfalt reduzierten Ziele ist die Definition von Rollen, Schnittstellen und Aufgaben hilfreich. Am Monitoring der Ergebnisse kann Qualitätssicherung und -entwicklung ansetzen, die Wirkungen identifiziert, Best Practice standardisiert und Ziele aktualisiert.

Literatur

Böttcher, W., Blasberg, S. (2015). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (i. A. Scharsich, A.) (2014). Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin. Online unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> (14.01.2017).

Nickel, S. (2007). Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung. München u.a.: Rainer Hampp.

Webauftritt Qualitätsoffensive Lehrerbildung (o. J.). Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Online unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (14.01.2017).

Webredaktion Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (o. J.). Qualitätsmanagement in Lehre und Studium. Online unter: <https://www.fau.de/universitaet/das-ist-die-fau/qm-lehre/> (14.01.2017).

ZfL Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2014): Ordnung für das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erlangen, Nürnberg.

ZfL Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2016): Ordnung für das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vom 23.07.2014, geändert durch Beschluss der Universitätsleitung vom 04.05.2016. Erlangen, Nürnberg.

Zentren für Lehrer*innenbildung als Schaltstellen der Fachdidaktik und Lehramtsausbildung?

Dr.in Wenke Mückel

Obwohl bis zu zwei Drittel untersuchter Universitäten ein Lehramtsprofil aufweisen (vgl. Weyand 2012: 220), wird gerade der Lehramtsstudiengang als äußerst dispers wahrgenommen. Die Zergliederung bewegt sich dabei auf verschiedenen organisatorischen, administrativen und strukturellen, ebenso wie auf konzeptionellen, fachinhaltlichen sowie disziplinären, akademischen und forschungsbezogenen Ebenen. Zur Illustration sollen fünf Bereiche aufgeführt werden, die als noch zu wenig aufeinander abgestimmt und unverbunden beschrieben werden; hier könnten sich die Zentren für Lehrer*innenbildung als Schaltstellen erweisen:

1) Nicht nur Lehramtsstudierende selbst, sondern auch universitäre Mitarbeiter*innen (z. B. Studienfachberater*innen) werden mit der „Segmentierung in der Lehrerbildung“ (Weyand 2012: 215) konfrontiert. Die Bewegung eines Lehramtsstudierenden zwischen den einzelnen bildungswissenschaftlichen Disziplinen und seinen Fächern, die ihrerseits mindestens noch einmal in einen fachwissenschaftlichen und einen fachdidaktischen Sektor geteilt sind, mehrheitlich aber auch noch in innerfachliche Zweige (z. B. umfasst ein Studium des Faches Deutsch eine Ausbildung in Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und ggf. Medienwissenschaft und Mediendidaktik), führt zu einer Vielzahl an der Ausbildung beteiligter Instanzen. Gleichwohl sollte der*die Absolvent*in am Ende über ein möglichst universales Konzept für sein*ihr künftiges unterrichtliches Handeln verfügen.

Diesen Prozess zu begleiten und den Weg vorzuspüren – ohne die durchaus auch beabsichtigten divergenten Studiererfahrungen aufzuheben, die für die Auseinandersetzung mit dem anschließend auch im Berufsalltag komplexen Feld wichtig sind – wäre ein möglicher Auftrag an die Zentren für Lehrer*innenbildung (Weyand 2012: 215): „... ist vielen Reformkonzepten zur LehrerInnenbildung eine inhaltliche sowie strukturelle Verzahnung immanent. Zentren für Lehrerbildung können, zumindest inneruniversitär, ähnlich wie eine Defragmentierungs-Software durch das Aufspüren von Redundanzen und Friktionen den Boden für Verzahnungen bereinigen.“

2) Indem Zentren für Lehrer*innenbildung den unter 1) skizzierten Ausgleich schaffen, könnten sie zugleich auch zu fachdidaktischen Schaltstellen werden. Die Fachdidaktik als eine eigenständige Wissenschaft, nämlich als diejenige, deren Gegenstand die fachspezifischen Lehr- und Lernprozesse sind³⁰, braucht zur Entfaltung einer Forschungswirksamkeit einerseits Autonomie, aber andererseits auch die Einbettung in fachübergreifende und inter- bzw. transdisziplinäre Zusammenhänge. Es wäre für die

Effektivität nützlich zu klären, „welche Disziplinen in welcher Weise im Forschungsfeld agieren und wie ihr Verhältnis zueinander beschrieben werden kann.“ (Cramer 2016: 31) Hier könnten die Zentren für Lehrer*innenbildung einen Mehrwert für die Fachdidaktiken erbringen, denn sie haben in ihrer Anlage auch eine wissenschaftliche Dimension. Diesbezüglich wären sie der geeignete Ort für die Zusammenführung fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Professionsforschung. Bislang scheint dies aus strukturellen, personellen und möglicherweise auch in verschiedener Weise interessebezogenen Gründen noch nicht befriedigend gelungen zu sein (Cramer 2016: 22f):

„Mit dem im US-amerikanischen Kontext durch ‚Teacher Education‘ begrifflich gefassten und institutionell ausgebauten Zweig des Faches ‚Education‘, der einer wissenschaftlichen (Sub)disziplin gleichkommt, dürfte es einfacher sein, die Interessen des Forschungsfeldes Lehrerinnen-/Lehrerberuf gegenüber angrenzenden disziplinären Perspektiven zu wahren, als im deutschsprachigen Raum, in dem keine vergleichbar verfassten Strukturen im Wissenschaftssystem gegeben sind. Tatsächlich steht etwa der Anspruch der Erziehungswissenschaft als ‚Leitdisziplin der Lehrerbildung‘ zu fungieren zur Disposition, wenn im Zuge von Lehrerbildungsreformen zunehmend ein weites Spektrum an wissenschaftlichen Disziplinen gemeinsam das sogenannte ‚Bildungswissenschaftliche Studium‘ verantwortet (Casale et al. 2010), zu dem neben der Erziehungswissenschaft standortspezifisch auch Disziplinen und Teildisziplinen wie Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Bildungsrecht, Bildungsökonomie, Politikwissenschaft, Neurowissenschaften, Philosophie, Geschichtswissenschaft, Ethnologie, Kulturanthropologie, Soziologie, Ethik und andere mehr subsummiert werden (Terhart 2012: 28f.). Es wundert daher kaum, wenn sich die Lehrerbildung an deutschen Hochschulen mit wenigen Ausnahmen – z. B. Lehrerbildung in der Struktur einer eigenen Fakultät (Prenzel et al. 2011) – nicht als klar umrissene Organisationsstruktur darstellt, weil die institutionell-disziplinären Grenzen unscharf sind. Daran hat auch die Einführung der ‚Zentren für Lehrerbildung‘ und häufig auch der ‚Schools of Education‘ wenig geändert (Kunze 2011).“

Gelingt es besser, die Zentren für Lehrer*innenbildung als das Bindeglied zwischen Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bezüglich der Lehrer*innenbildung auszuformen, würde einer von der Hochschulrektorenkonferenz in der Berliner Erklärung zur Lehrerbildung formulierten Forderung stärker Rechnung getragen werden können (Hochschulrektorenkonferenz et al. 2015):

„Ohne eine intensive Kooperation aller Bereiche der Lehrerbildung (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) sind die Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und kompetenzorientierte Lehrerbildung nicht zu verwirklichen. (...)“

30 Eine ausführliche Positionierung zur Stellung der Fachdidaktik findet sich im Diskussionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) unter dem Titel „Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs“.

Als ‚Bindeglied‘ zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften nehmen die Fachdidaktiken eine Schlüsselstellung in der Lehrerbildung ein. Sie ermöglichen es den Studierenden, fachliche Kompetenzen im Hinblick auf ihre spätere Tätigkeit zu konkretisieren und zu erweitern. Um die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern voranzubringen, ist es erforderlich, die Fachdidaktiken dieser Aufgabe gemäß auszustatten und die fachdidaktische Forschung gezielt zu fördern.“

3) Wird die Funktionalität der Zentren für Lehrer*innenbildung für die Forschungskoordination erhöht und werden sie sogar zu Impulsgebern professionsbezogener Forschung, liegt eine Ausweitung in hochschuldidaktischer Hinsicht ebenfalls nahe: Mit der Steuerung und Dynamisierung der Forschung zum Lehrer*innenberuf könnte auch die Einrichtung von Aufbaustudiengängen zur Ausbildung von Hochschuldidaktiker*innen in Anbindung an die Zentren für Lehrer*innenbildung einhergehen, was der bisherigen Praxis der Besetzung von Fachdidaktikstellen ein spezifisches Ausbildungsformat entgegenstellen würde. Eine solche gezielte Qualifizierung von Fachdidaktiker*innen mithilfe der Zentren für Lehrer*innenbildung wäre möglicherweise auch ein Weg, auf ein Desiderat der Hochschulrektorenkonferenz zu reagieren (Hochschulrektorenkonferenz et al. 2015):

„In Anbetracht teilweise erheblicher Nachwuchsprobleme in den Fachdidaktiken ist darüber hinaus die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesem Bereich unabdingbar.“

Zentren für Lehrer*innenbildung könnten durch die Konzipierung, Organisation und Ausgestaltung von fachdidaktischen Aufbaustudiengängen dazu beitragen, speziell qualifizierte Hochschuldidaktiker*innen auszubilden und damit die Qualität der Fachdidaktik zu erhöhen. Gäbe es „die Profession“ Didaktiker*in, würde dies insgesamt die Position der Fachdidaktiken stärken. Im Gegenzug würde eine gestärkte, qualitativ hochwertige und professionell besetzte Fachdidaktik ihrerseits die Zentren für Lehrer*innenbildung bei der Generierung und Gestaltung einer schlüssigen Ausbildungsprogrammatis unterstützen.

4) Neben der inneruniversitären Abstimmung der professionsbezogenen Wissenschaftsfelder aufeinander müsste in Ergänzung zu Punkt 2) auch eine bessere Wissenstransferkultur in die Schulpraxis angestrebt werden, sodass keine Isolation des Forschungsgebietes erfolgt. Stattdessen sollten die Forschungsergebnisse für die Schulpraxis fruchtbar gemacht werden und ggf. die Forschungsgegenstände im Abgleich mit den Bedürfnissen der Schulpraxis und den Erprobungsergebnissen modifiziert werden (Pieper 2007: 132):

„Eine fachdidaktische Praxis, die sich der Profession dezidiert zuwendet, ist gerade angesichts der aktuellen Neuorientierung im Bildungsbereich von zentraler Bedeutung. So kann wohl nur über die intensive Einbeziehung der Lehrenden eine tatsächliche

Steigerung der Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards hält unmissverständlich fest: ‚Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen professionellen Selbstinteresse liegend verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen.‘ [Expertise 2003, S. 144] “

Um die Forschungsinhalte für die Unterrichtspraxis aufzuschließen, in der sie dann ihre konkrete Realisierung erfahren und aus der die akademischen Disziplinen ein Rückmeldesignal für weitere Modellierungen erhalten können, ist die Organisation von wissenschaftlichem Austausch notwendig. Diese Aufgabe wäre gut *außerhalb* von Fachinstituten, aber auch *außerhalb* von Schulbehörden angesiedelt – ein Zentrum für Lehrer*innenbildung könnte dies leisten.

5) Der Kontakt und Austausch zwischen der akademischen und der schulischen Seite bezieht sich aber nicht nur auf den Forschungsaspekt in der Lehrer*innenbildung, sondern auch auf die Lehr- und Studieninhalte. Wahrscheinlich noch offenkundiger als die teilweise Diskrepanz zwischen Forschung und Praxis ist der noch nicht ausreichend ausgeprägte Bezug der drei Phasen der Lehrer*innenbildung aufeinander. Damit wird das unter Punkt 1) gezeichnete Bild von der Aufspaltung der Ausbildungsinhalte beim Lehramtsstudierenden noch einmal aus einer anderen Perspektive beleuchtet: Für den*die Einzelne*n sollten die drei Berufs(vorbereitungs)phasen eine größere Kontinuität enthalten, was u.a. die immer wieder angemahnte Theorie-Praxis-Verflechtung einbezieht und beispielsweise eine Implementierung von Querschnittsthemen über alle drei Phasen beinhalten könnte. Wenn es gelingt, Ausbildungsmodelle zu schaffen, die der Lehrperson von ihrer Ausbildung bis zu ihrem Berufsalltag ein stimmiges Gesamtkonzept bieten und die sie problemlöse- und handlungsfähig in ihrem Ausbildungs- bzw. Berufsfeld machen, dann können die drei Phasen sinnvoll bei der Identitätsstiftung und der Kompetenzentwicklung zusammenwirken. Die Zentren für Lehrer*innenbildung nehmen auch hierbei eine Schlüsselstellung ein (Hochschulrektorenkonferenz et al. 2015):

„Die Einrichtung von Zentren oder *Schools*, die sich den Erfordernissen der Lehrerbildung widmen, stellt nur dann eine qualitätsverbessernde Maßnahme dar, wenn sie strukturell stark aufgestellt werden, alle Bereiche der Lehrerbildung hinlänglich eingebunden sind und die Kooperation aller an der Lehrerbildung Beteiligten zielführend koordiniert wird. Die Zentren und *Schools* müssen sich von rein koordinierenden Instanzen zu Organisationszentren der Lehrerbildung entwickeln. Sie bieten die Chance, alle relevanten Akteure in die drei Phasen der Lehrerbildung einzubinden.“

Die fünf aufgezeigten Bereiche für eine „Schaltstelle ZLB“ rufen die Frage hervor: Kann es tatsächlich eine solche zentrale Koordinierungsstelle für die so unterschiedlich motivierten Forderungen an Lehrer*innenbildung geben? Die Aufgabe solch einer in akademischen Zusammenhängen und damit in einer wissenschaftlichen Vernetzung arbeitenden strukturellen Organisationseinheit für sämtliche Lehrer*innenbildungsaspekte wäre es, die verschiedenen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Instanzen unter einem gemeinsamen, vielschichtigen Leitbild zu verbinden sowie ein schlüssiges, in der Professionalisierung qualitativ hochwertiges und zugleich flexibles, auf jeweils neue gesellschaftliche Realitäten reaktionsfähiges Aus- und Fortbildungssystem zu steuern. Dies wird vermutlich nicht in Form einer Art „institutioneller Festinstallation“ erfolgen können, sondern wird eher wie ein Relais in den jeweils aktuellen Diskursen funktionieren müssen, über das Personen, Inhalte und universitäre wie außeruniversitäre Organisationseinheiten verzahnt werden. Diese Schaltstelle würde die Lehramtsausbildung nicht nur überdachen, sondern würde gleichzeitig in ihrem Inneren mitwirken, indem sie die Mechanismen der wissenschaftlichen und berufspraktischen Lehramtsaspekte zusammenführt. Bisher gibt es eine so geartete Zentrale für die quantitativ und auch gesellschaftlich relevante Gruppe von künftigen und tätigen Lehrer*innen nicht in befriedigender Form. Deshalb wären Zentren für Lehrer*innenbildung allein schon durch ihre Gründungsmotivik prädestiniert, diese Position einzunehmen – eine Überlegung wäre es wert!

Literatur

Cramer, C. (2016). Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hochschulrektorenkonferenz, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Deutsche Telekom Stiftung (Hrsg.) (2015). Berliner Erklärung zur Lehrerbildung. Berlin. Online unter: www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse bzw. www.hrk.de/themen/lehre/arbeitsfelder/lehrerbildung/lehrerbildung-tagung-2015 (09.07.16)

Merkens, H. (o. J.) Der Beitrag von Hochschulen zur Lehrerbildung. Online unter: https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/ESE/Lehrerbildung_Merkens.pdf (09.07.16).

Pieper, I. (2007). Bildungsstandards, Kompetenzen und die Arbeit am Kanon. Was mag eine gut stehende Fachdidaktik gegenwärtig eigentlich leisten? In Gailberger, S., Krelle, M. (Hrsg.), Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht (S. 121-135). Baltmannsweiler: Schneider.

Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In Kraller, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M., Weyand, B. (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (S. 213-233). Münster [u.a.]: Waxmann.

Strukturelle Herausforderungen, die sich aus der Umsetzung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ergeben

Prof.in Dr.in Carolin Retzlaff-Fürst und Katrin Bartel

Qualitätsoffensive Lehrerbildung - Umgang mit strukturellen Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung am Beispiel des Verbundprojekts „LEHREN in M-V“

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) formuliert in der Ausschreibung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Ziele und notwendige Veränderungen, die mit dem Programm angestoßen, unterstützt und nachhaltig verankert werden sollen. In sechs Handlungsfeldern werden in den Förderrichtlinien „nachhaltige und systematische Verbesserungen“ gefordert. Als erstes Handlungsfeld nennt die Richtlinie die „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ (BMBF 2014: 1).

Diese deutliche Prioritätensetzung greift Probleme der Lehrer*innenbildung auf, die bereits mit der Einbindung in die Universitäten in den 1980er Jahren als Defizite erkannt und analysiert wurden: Desintegrationsprozesse und das unverbundene Nebeneinander der Ausbildungssäulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften sowie die fehlende Phasenverzahnung. Die fachliche Segmentierung an den Hochschulen, die in ihren Ursprüngen der Idee Rechnung trug, jede Wissensdimension den jeweiligen universitären Spezialisten zuzuweisen, wird seither immer wieder beklagt (vgl. Blömeke 2000 und 2009, Terhart 2009, Weyand 2012). Ewald Terhart bezeichnet (daher) in seinem Vortrag auf dem ersten Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Qualitätsoffensive selbst als „[...] angemessene Konsequenz der gesamten Reformdiskussion seit 1995/2000 [...]“ (Terhart 2016)

Der Bundeskongress der Zentren im Juli 2016 hat sich unter dem Thema „Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung“ zwei Fragen in Bezug auf die Weiterentwicklung der Zentren und Schools gestellt:

- Welchen inhaltlichen Aufgaben müssen sich die Zentren und Schools als Organisationseinheiten stellen?
- Wie und mit Hilfe welcher Strukturen sowie Kooperationen können die Zentren und Schools den inhaltlichen Herausforderungen Rechnung tragen?

Dieser Beitrag widmet sich als Problemaufriss der zweiten Frage – beispielhaft dargestellt am landesweiten Verbundprojekt „LEHREN in M-V“ im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, das durch das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung M-V (ZLB) koordiniert wird. Bei diesem Projekt kommt neben der Verzahnung der Ausbildungssäulen und der Ausbildungsphasen als dritte Kooperationskomponente die landesweite Zusammenarbeit von zwei Universitäten, einer Musikhochschule und einer Fachhochschule hinzu. Schon während der Antragserstellung 2013-2015 wurden die Konsequenzen der interdisziplinär angelegten Kooperationsvorhaben für die beteiligten Akteure spürbar. Das ZLB wurde durch das Bildungsministerium M-V beauftragt, diesen Prozess landesweit zu koordinieren und zu unterstützen. Unterschiedliche Konzepte und Modelle wurden herangezogen, um die auftretenden Schwierigkeiten, z. B. in der Kommunikation oder den Informationsfluss betreffend, zu analysieren, Lösungsansätze zu entwerfen und gemeinsam mit den beteiligten Akteuren umzusetzen.

Die vom Bundesprogramm geforderte interdisziplinäre Kooperation in der Lehrer*innenbildung wird in der Literatur häufig als Verzahnung, Vernetzung oder auch Zusammenarbeit bezeichnet. Theorien und Modelle, die die Lehrer*innenbildung als eigene Struktur innerhalb der hochschulischen Organisation sowie die Kooperation der beteiligten Akteure in der Lehrer*innenbildung beschreiben, wurden bundesweit bislang jedoch wenig diskutiert. Diese offene Frage erlangt bundesweit umso größere Bedeutung, wenn davon auszugehen ist, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Modellprojekt nachhaltige Strukturänderungen für die Lehrer*innenbildung generieren soll.

Um mittel- und langfristig mit den disziplinlogischen Kooperations-Hürden der Organisation Universität konstruktiv umgehen zu können, ist es u. E. notwendig diesen organisations- bzw. strukturtheoretischen Diskurs in der Lehrer*innenbildung zu führen.

Die für den Antrag geforderte Stärken- und Schwächenanalyse weist auch in Mecklenburg-Vorpommern als Bedarf eine intensive Verzahnung der Ausbildungssäulen und den Ausbau der phasenübergreifenden Kooperation aus. Bei der Planung und Umsetzung des Verbundprojektes, das die Bearbeitung der analysierten Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt der Teilprojekte rückt, stellten sich jedoch sehr schnell einige hochschulische Strukturen als Hürden dar. Dies galt beispielhaft sowohl für die gemeinsame Strategie- und Zielentwicklung in der Planungsphase als auch für die Etablierung gemeinsamer Arbeits- und Kooperationsstrukturen in der operativen Umsetzung der Projekte.

1. Gemeinsame Strategie- und Zielentwicklung

Ausgangspunkt für die Arbeit im Verbund war die gemeinsame Zielentwicklung. Diese kann nur gelingen, wenn die Förderrichtlinien bekannt sind und alle Akteure sich der eigenen Einbindung in das Gesamtprojekt bewusst sind und sich auf gemeinsame Ziele verständigen können. Die Antragsentwicklung durchlief in M-V drei Phasen, die im Folgenden dargestellt werden.

Phase 1: Im April 2013 wurde vom BMBF das Projekt „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ angekündigt. Daraufhin forderte das ZLB mögliche Interessenten auf, Projektskizzen einzureichen. Erwartungsgemäß waren diese sehr widersprüchlich, da gemäß der Hochschullogik alle Lehrstühle eigene wissenschaftliche und inhaltliche Ziele verfolgen. Die Freiheit von Forschung und Lehre, gemäß Grundgesetz, und das Anreizsystem der Hochschulen, das den einzelnen Lehrstühlen entsprechend der Anzahl eigener Publikationen, der Einwerbung von Drittmitteln etc. zusätzliche Mittel zuweist, unterstützen und zementieren diese Strukturlogik. Wissenschaftler*innen sind ausgebildete Expert*innen und „[...] damit gekennzeichnet durch [nach Mintzberg 1979a: 50-51]:

- einen hohen Grad an Autonomie in der Aufgabenerfüllung und
- gesplante Loyalitäten. Professionelle fühlen sich häufig zuerst ihrer Profession verpflichtet [...], erst danach der Organisation, in der sie tätig sind.“ (Hanft 2008: 68)

Phase 2: Im Juli 2014 wurden die endgültigen Förderrichtlinien vom Mittelgeber BMBF nach einer langen Ankündigungsphase – mit etwas anderen als der avisierten Richtung – veröffentlicht. Dies führte zu weiteren ausführlichen Kontroversen, die die gemeinsame Antragserstellung zeitlich sehr beanspruchten und die personellen Ressourcen der Geschäftsstelle des ZLB an der Universität Rostock banden. Weiterhin sind in M-V durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) eigene Ziele formuliert worden, die sich insbesondere auf die zu bearbeitenden Schwerpunkte bezogen.

Aus diesen unterschiedlichen Zielperspektiven sollten nunmehr gemeinsame Projektziele entworfen und in operationalisierbare Teilprojekte überführt werden. Das ZLB lud zu gemeinsamen Arbeitstreffen ein, um die Teilhabe aller Beteiligten sichern und die notwendigen Diskussionen steuern zu können. Sowohl die eingebrachten Interessen, die zwischen Fachinhalten und Ressourcenstreitigkeiten schwankten, die verschiedenen Fachsprachen, die formulierten Erwartungen als auch das eingebrachte Engagement unterschieden sich von Anfang an beträchtlich und führten zu teilweise intensiven Auseinandersetzungen. Hanft und Pellert führen dazu aus: „Versucht man

Ziele zu konkretisieren, stößt man sehr schnell auf grundlegende Dilemmata, wodurch Konflikte und Machtkämpfe innerhalb der Institution ausgelöst werden können“ (Hanft 2008: 67). „Wenn aber [...] Veränderungen abverlangt werden, die Kooperationen im Inneren bedeuten würden, dann entsteht ein Veränderungsbedarf, den die Organisationen zumeist sehr schlecht bewältigen können.“ (Pellert 1999: 25). Einen möglichen Erklärungsansatz stellt die „Organisierte Anarchie“ von Cohen und March dar: „Charakteristika wie Zielunklarheit, unklare Technologien, enger Klientenbezug, externe Verwundbarkeit und Expertenmacht haben Cohen und March (1974) dazu veranlasst, Bildungseinrichtungen als eine organisierte Anarchie mit schwach ausgeprägten zentralen Steuerungsmöglichkeiten zu beschreiben.“ (Hanft 2008: 69).

Neben den beschriebenen Arbeitstreffen nutzte das ZLB ein weiteres Instrument, um eine gemeinsame Ausgangsbasis für das Verbundprojekt zu schaffen: die partizipativ erstellte Stärken-Schwächen-Analyse. Der dafür entwickelte Fragebogen wurde durch das Direktorium des ZLB beschlossen und durch alle beteiligten Institute und Hochschulen jeweils themenspezifisch ausgefüllt. Die daraus erstellte Stärken-Schwächen-Analyse wurde teilweise in Arbeitstreffen nochmals diskutiert und abschließend in mehreren Rückkopplungsschleifen durch alle Beteiligten bestätigt und damit als gemeinsam erstellte Grundlage des Verbundantrags anerkannt.

Die daran anschließende Zielentwicklung und Antragerstellung erfolgte vergleichsweise zügig und konstruktiv. In dieser Förderrunde war unser Antrag nicht erfolgreich.

Phase 3: Anfang 2015 wurde eine zweite Bewilligungsrunde bis Juni 2015 eröffnet.

Um die Anzahl der großen Arbeitstreffen zu reduzieren, wurde eine kleine Arbeitsgruppe beauftragt, entsprechend der Hinweise des Auswahlgremiums Änderungen im Antragsentwurf vorzunehmen. Mit allen Beteiligten wurden jedoch Grenzen, innerhalb derer die Änderungen vorgenommen werden sollten, festgelegt. Dazu zählte u. a. die Unveränderbarkeit der geplanten Ressourcen. Der in der zweiten Bewilligungsrunde eingereichte Antrag wurde angenommen.

2. Gemeinsame Arbeits- und Kooperationsstrukturen

Neben der Frage der gemeinsamen Zielentwicklung mussten gemeinsame Arbeits- und Kooperationsstrukturen geschaffen werden. Die Wissenschaftler*innen, die Projektleitung sowie das Projektmanagement des Verbundprojektes LEHREN in M-V haben

- a) unzureichende Kommunikationsstrukturen und
- b) die wenig kooperativ ausgerichteten Arbeitsstrukturen zwischen den beteiligten Akteur*innen

als strukturelle Herausforderung für die Zusammenarbeit identifiziert und Lösungen eingefordert bzw. gesucht.

Der Umgang mit Informationen und die Informationsverteilung seitens der Projektleitung und -koordination ist beispielsweise ein Symptom für die Lücken in den Verbundstrukturen. In der Planungsphase und während des Projektstarts bestand bei den Akteuren der Wunsch nach unbedingter Transparenz aller Prozesse etc. Die Fülle der geforderten Informationen erzeugte jedoch wieder neue Nachfragen, andere Beteiligte hingegen überforderte bzw. ermüdete die Informationsflut. Als dritte Komponente erschwerte die individuelle Interpretation der Informationen das gemeinsame Arbeiten. Viertens gab es Unklarheiten darüber, wer wem welche Informationen weiter zu geben hatte. Alle vier Umgangsformen lösten jeweils erneuten Kommunikationsaufwand aus.

Ein gesundes Misstrauen der Akteur*innen gegenüber zentralen Strukturen bei gleichzeitiger Anerkennung der Notwendigkeit dieser durch die Größe des Projektes (19 Lehrstühle, ca. 60 Akteure) kam hinzu. Pellert führt dazu aus, dass „[...] die individualisierte Arbeitsform [auch dazu führt], dass die einzelnen ExpertInnen gewohnt sind, sehr autonom zu handeln. Sie haben sehr viel Zeit, Geld und Mühe in den Aufbau ihrer Expertise investiert. Sie sind geübt, sich auf einen Teil des Wissens zu konzentrieren, andere Teile den anderen ExpertInnen zu überlassen, sie sehen sich selten als „das Personal“ und wollen schon gar nicht gemanagt und entwickelt werden“ (Pellert 1999: 24). Als Lösungsansatz schlägt sie daher vor: „Es ist nicht [...] die Aufgabe von Leitung und Management, permanent zu motivieren und zu koordinieren [...]. Es geht darum, Rahmenbedingungen [...] bereitzustellen“ (Pellert 1999: 26). Diese Rahmenbedingungen sind einerseits durch die Struktur des ZLB als landesweites Zentrum und andererseits durch die Vertretung der Prorektoren der einzelnen lehrerbildenden Standorte in der Steuergruppe des Verbundprojekts gegeben. Damit erfährt die Lehrer*innenbildung eine zentrale Verortung in den Hochschulen und im Bundesland MV.

Einen Monat nach dem Kick-Off fand ein Workshop mit allen Beteiligten statt, der u. a. die Konturierung und Etablierung von Arbeits- und Kooperationsstrukturen thematisierte. Gemäß der Beschlüsse und auch Ideen dieses Workshops wurden neue Arbeitsformen und -wege geschaffen, die in der Abbildung 1 nach aktuellem Stand dargestellt wurden.

Partizipation kann im Verbundprojekt M-V bisher als tragfähiger Lösungsansatz für auftretende Strukturlücken und -hürden gelten. Konsequenterweise werden daher mit der zweiten Verbundtagung, die ein Jahr nach dem Kick-Off stattfindet, die bisherigen Prozesse und auch die neu etablierten Strukturen partizipativ evaluiert.

Autorinnen & Autoren

Katrin Bartel, Staatsexamen, Geschäftsführerin des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern und Leiterin der Geschäftsstelle an der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Studiengangsentwicklung.

Wolfgang Böttcher, Dr. rer.pol., habil., Dipl. rer. soc., Professur: Qualitätsmanagement und Evaluierung in Einrichtungen des Bildungs- und Sozialwesens an der WWU Münster, Geschäftsführender Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft Wissenschaftlicher, Leiter der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF), ehem. Ko-Sprecher der Sektion Empirische Bildungsforschung in der DGfE, ehem. Vorstandsvorsitzender „DeGEval-Gesellschaft für Evaluation“.

Bianca Brinkmann, M.A. Projektmanagerin im CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Arbeitsschwerpunkt: Lehrer*innenbildung.

Henning Feldmann, Dr. phil., Geschäftsführer der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, Hochschulmanagement, Qualitätssicherung, Studiengangsentwicklung.

Markus Heibler, Dr. phil., Dipl.-Soz., MBA, Bereichsleiter im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Studiengangskoordination, Beratung.

Birgit Hoyer, Privatdozentin Dr.in theol., Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsmanagement, Organisationsentwicklung, Bildungschancen und Diversität.

Ingrid Kunze, Prof.in Dr.in, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, Lehrer*innenbildungsforschung, Deutschdidaktik.

Margitta Kutý, Dr.in paed., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin Fachbereich Fachdidaktik Englisch, Institut für Anglistik/Amerikanistik, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion im Englischunterricht (Projekt Qualitätsoffensive Lehrerbildung), bilingual education, Hochschuldidaktik mit dem Fokus ‚Forschendes und selbstreflexives Lernen im Lehramt‘.

Vera Lorenz, Dipl. Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Leadership in der Lehrer*innenbildung, Forschung zur Lehrer*innenpersönlichkeit.

Christiane Mattiesson, Dr.in phil., stellv. Geschäftsführerin der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Nachwuchsförderung, Lehrer*innenausbildung, Veranstaltungsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit.

Wenke Mückel, Dr.in phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Deutsch/Sprachdidaktik, Wortschatzforschung, Lehrmittelentwicklung, Gestaltung von Grundschulübergängen.

Yoshiro Nakamura, Dr. phil., Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück.

Aart Pabst, Oberschulrat a.D., vormals Leiter des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg.

Carolin Retzlaff-Fürst, Prof.in Dr.in, Geschäftsführende Direktorin des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern. Arbeitsschwerpunkte: Fachgemäße Arbeitsweisen im Biologieunterricht, Schulgarten.

Melanie Rischke, M.A., Projektmanagerin im CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung, Lehrer*innenbildung.

Steffi Schieder-Niewierra, Dr.in, Studienmanagerin im Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsmanagement, Studiengangsentwicklung.

Christina Scholz, Dr.in phil., Projektmanagerin im CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Arbeitsschwerpunkt: Lehrer*innenbildung.

Birgit Weyand, Dr.in phil., Dipl. Päd., Geschäftsführende Beauftragte des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung (z.B. Beratung, Weiterentwicklung, Lehrorganisation, Forschung), Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer*in, Leadership in der Lehrer*innenbildung, Lehrer*innenpersönlichkeit.



ZLB

Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences



hmt
Hochschule für Musik
und Theater Rostock

ERNST MORITZ ARNDT
UNIVERSITÄT GREIFSWALD



Wissen
Rostock
Seit 1456