

Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung

Eine Sonderpublikation
aus dem Projekt
»Monitor Lehrerbildung«

Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung

INHALT

- 3 Vorwort
- 4 Wie ist die Lehrerbildung an Hochschulen organisiert?
- 9 Welche Herausforderungen gibt es?
- 12 Wie sollten professionelle Strukturen gestaltet sein?



Das Online-Angebot www.monitor-lehrerbildung.de bietet kostenlos Daten und Publikationen zur ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland an.

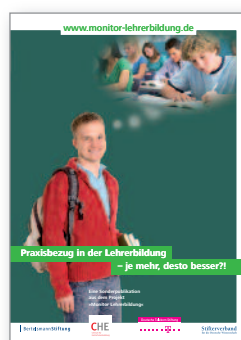
Der Monitor Lehrerbildung stellt seit November 2012 die Vielfalt des Lehramtsstudiums übersichtlich dar. Insgesamt sind über 8.500 relevante Daten und Fakten zur ersten Phase der Lehrerbildung abrufbar. Für jedes der 16 Länder sind bis zu 70 Merkmale aufgeführt – die Länder wurden im Herbst 2014 zum dritten Mal befragt. Für die 67 teilnehmenden Hochschulen findet sich aus der Befragung im Herbst 2014 eine Zusammenstellung von bis zu 122 Merkmalen.

Um ausgewählte Themen noch näher zu beleuchten, Ergebnisse einzuordnen und evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zu geben, werden neben dem Online-Angebot auch Sonderpublikationen veröffentlicht. In diesen Broschüren werden Daten aus dem Monitor Lehrerbildung themenfokussiert ausgewertet und durch Statements von Expertinnen und Experten kommentiert. Sie sind kostenlos verfügbar auf der Website des Monitors Lehrerbildung.

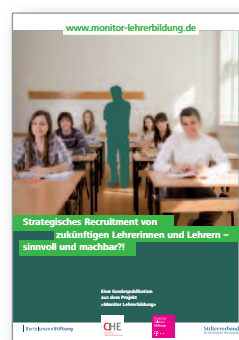
Bisher sind erschienen:



Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt?!
(veröffentlicht im April 2013)



Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?!
(veröffentlicht im Oktober 2013)



Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?!
(veröffentlicht im April 2014)



Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?!
(veröffentlicht im April 2015)

Vorwort

Die Professionalität von Lehrkräften hängt maßgeblich von der Qualität ihrer Ausbildung ab. Sie sollte, um Lehrerinnen und Lehrer optimal auf die Herausforderungen des Berufs vorzubereiten, auf zwei Grundprinzipien basieren: Erstens sollte sie vom Ziel her gedacht werden, sich also an den Anforderungen der Praxis orientieren (Professionsorientierung). Zweitens müssen sowohl ihr Aufbau als auch die Inhalte wissenschaftlich fundiert sein (Wissenschaftsbasierung). Die Strukturen der Lehrerbildung sollten entsprechend dieser Prinzipien gestaltet werden.

Um die Zersplitterung der Lehrerbildung über mehrere Disziplinen und mehrere Phasen hinweg auszugleichen, empfahlen sowohl eine von der Kultusministerkonferenz beauftragte Kommission als auch der Wissenschaftsrat bereits um die Jahrtausendwende die Einrichtung koordinierender und integrierender sogenannter »Quer«-Strukturen an den Hochschulen. Inzwischen sind Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education an allen Universitäten, die sich an der Befragung des Monitors Lehrerbildung beteiligen, als Knotenpunkte für die Belange der Lehrerbildung und als Koordinierungsstellen für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure etabliert.¹ Diese organisatorische Weiterentwicklung ist grundsätzlich sehr zu begrüßen. Die Umsetzung der Qualitätsmerkmale *Professionsorientierung* und *Wissenschaftsbasierung* hängt allerdings auch vom Rollenverständnis, der Handlungsfähigkeit und Ausstattung dieser Einrichtungen ab. Diese entsprechen leider noch nicht hinreichend der hohen gesellschaftlichen Relevanz der Lehrerbildung.

Dies muss sich ändern. Die Lehrerbildung darf innerhalb einer Hochschule kein Fremdkörper oder Randphänomen sein. Für sie müssen alle beteiligten Fachbereiche und die Hochschulleitung Verantwortung übernehmen. Klare Zieldefinitionen für die Lehrerbildung müssen die Grundlage für die weitere inhaltliche und konzeptionelle Gestaltung der Lehramtsstudiengänge sein. Davon sollte die Rolle der verantwortlichen Einrichtungen abgeleitet werden. Nicht zuletzt müssen Kompetenzen und Ressourcen dem Auftrag der Zentren/Schools entsprechen. Nur so können diese mit den Fakultäten einen Diskurs auf Augenhöhe führen und innerhalb der Hochschule Akzeptanz für die Belange der Lehrerbildung schaffen. Nur so können angehende Lehrer optimal auf ihren Beruf vorbereitet werden.

Die vorliegende Broschüre gibt einen Überblick über die heutige institutionelle Verortung der Lehrerbildung an Hochschulen. Sie benennt Herausforderungen der derzeitigen Gestaltung und entwirft Lösungsansätze, wie Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education gestärkt werden können, so dass sie ihre breit gefächerten Aufgaben erfüllen können. Wir wünschen eine anregende Lektüre.

Dr. Jörg Dräger

Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

Dr. Volker Meyer-Guckel

Stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes
für die Deutsche Wissenschaft

Dr. Ekkehard Winter

Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung

Prof. Dr. Frank Ziegele

Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung

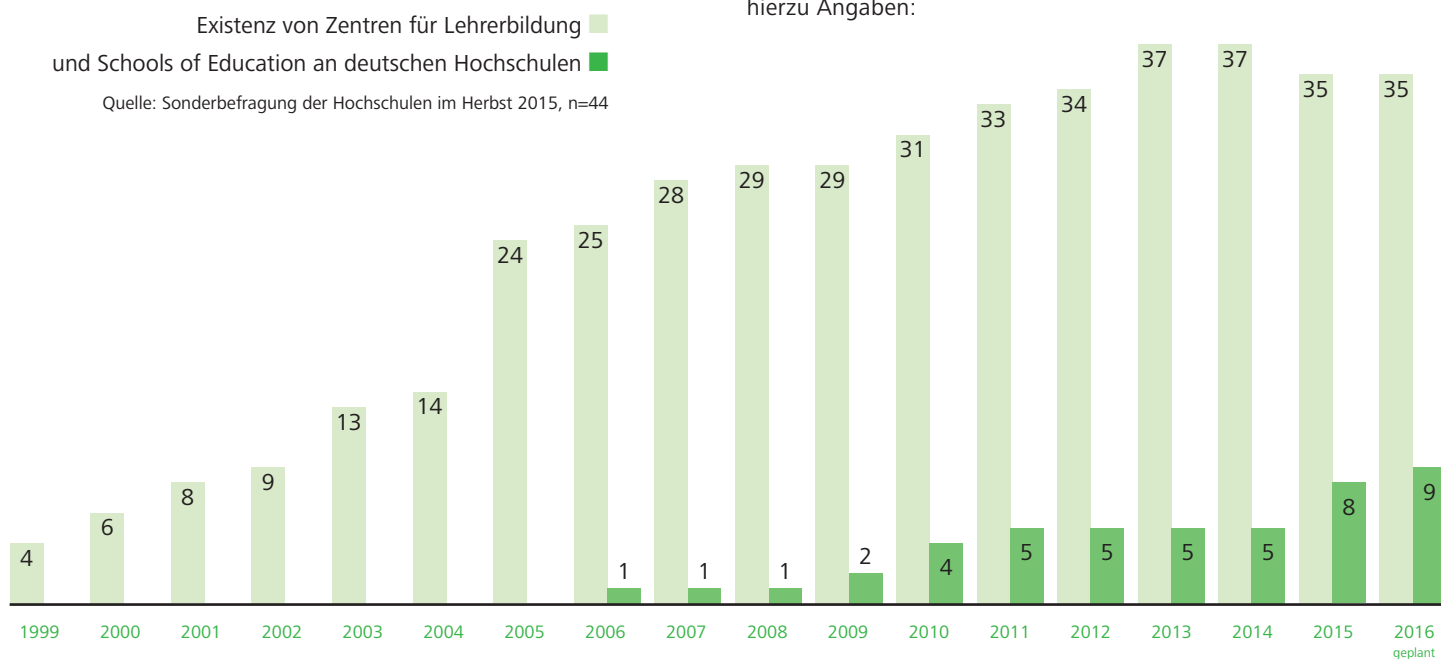
¹ In Baden-Württemberg werden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zurzeit auch hochschulübergreifende Schools of Education zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten des Landes aufgebaut. Dies ist der Fall in Heidelberg, Freiburg und zwischen der PH Ludwigsburg und der Universität Stuttgart.

Wie ist die Lehrerbildung an deutschen Hochschulen

Lehrkräfte stehen wachsenden Anforderungen gegenüber: Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und die Digitalisierung von Gesellschaft und Bildung prägen immer stärker den beruflichen Alltag, erfordern zusätzliche Kompetenzen und sogar neue Rollenbilder. Entsprechend werden Inhalte und Ziele des Lehramtsstudiums kontinuierlich reformiert und sogar die Organisationsstrukturen stetig angepasst. Diese Broschüre gibt einen Überblick über die derzeitigen Strukturen der Lehrerbildung auf Hochschulebene², bevor weiterer Handlungsbedarf und Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Wie ist die Lehrerbildung strukturell an deutschen Hochschulen eingebettet?

Die Lehrerbildung liegt meist quer zur herkömmlichen Fachbereichsstruktur der Hochschulen. Lehramtsstudierende sind, entsprechend der angestrebten Unterrichtsfächer, in mehreren Fachbereichen und Bildungswissenschaften gleichzeitig verortet. Daraus ergibt sich ein verstärkter Koordinationsbedarf: Nicht nur das Lehrangebot der drei Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften muss aufeinander abgestimmt, auch die institutionelle Verantwortlichkeit für Lehramtsstudierende muss geklärt sein, damit sie innerhalb der Hochschule eine »Heimat« haben. Des Weiteren ist es notwendig, zwischen den drei Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften so zu vermitteln, dass eine optimale Professionsorientierung auf den Lehrberuf gewährleistet ist. Zu diesem Zweck haben viele Hochschulen in den letzten zehn Jahren zentrale Einrichtungen geschaffen, die diese koordinierenden Aufgaben übernehmen und den Lehramtsstudierenden eine institutionelle »Heimat« geben sollen. Bei 48 der befragten 61 Hochschulen³ heißt diese Einrichtung Zentrum für Lehrerbildung, bei acht Hochschulen School of Education, eine Hochschule plante zu diesem Zeitpunkt die Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung. Bei den restlichen Hochschulen lag eine abweichende Organisationsform vor, beispielsweise eine Stabsstelle. Wie später gezeigt wird, unterscheiden sich die Einrichtungen trotz unterschiedlicher Benennungen nicht zwangsläufig hinsichtlich ihrer Aufgaben und Kompetenzen. Zu den Gründungszeitpunkten der Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education wurden die Hochschulen separat befragt. 44 Hochschulen machten hierzu Angaben:



² Das Lehramtsstudium findet in 15 Ländern an Hochschulen statt, die nicht ausschließlich auf die Ausbildung von Lehrern ausgerichtet sind. Baden-Württemberg bildet dagegen nur für das Lehramt an Gymnasien an Universitäten aus, alle anderen Lehramtstypen werden an den Pädagogischen Hochschulen des

Landes angeboten. Die Pädagogischen Hochschulen stellen also einen Sonderfall dar, der auf den nächsten Seiten gesondert beleuchtet wird.

³ Pädagogische Hochschulen bekamen diese und weitere Fragen zu Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education nicht gestellt.

organisiert?

Die Etablierung von zentralen Strukturen in der hochschulischen Lehrerbildung erfolgte in drei Phasen. In der zweiten Hälfte/Ende der 1990er Jahre entstanden die ersten Zentren für Lehrerbildung, was als wichtiger Meilenstein zu werten ist. Zwischen 2005 und 2009 nahm die Einrichtung solcher Organisationseinheiten stark zu. Seit 2009 werden zunehmend Zentren für Lehrerbildung in Schools of Education umbenannt. Mit diesem neuen Namen gehen aber nicht in jedem Fall neue Aufgaben, Kompetenzen oder Ausstattungen einher.

Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sind sehr uneinheitlich konzipiert. Auf Länderebene gibt es zur Ausgestaltung dieser zentralen Einrichtungen kaum Vorgaben. 14 Länder schreiben zwar die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung oder ähnlicher Strukturen verbindlich vor, aber nur 6 davon machen gesetzliche Vorgaben zu Kompetenzen und Aufgabenbereichen solcher Einrichtungen; zwei Länder (Niedersachsen und Sachsen-Anhalt) überlassen nicht nur die Ausgestaltung, sondern auch die Entscheidung bezüglich der Gründung einer solchen Einrichtung den Hochschulen selbst.

Somit haben die Hochschulen bei der Ausgestaltung der Strukturen relativ freie Hand und nutzen diese Freiheiten auch. Von kleinen Verwaltungseinrichtungen, die vorwiegend dienstleistungsorientiert ausgerichtet sind, bis hin zu eigenen Fakultäten für die Lehrerbildung oder Einrichtungen mit fakultätsähnlichem Status finden sich viele Varianten.



FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/ISMAGILOV

Wie ist die Lehrerbildung an deutschen Hochschulen organisiert?

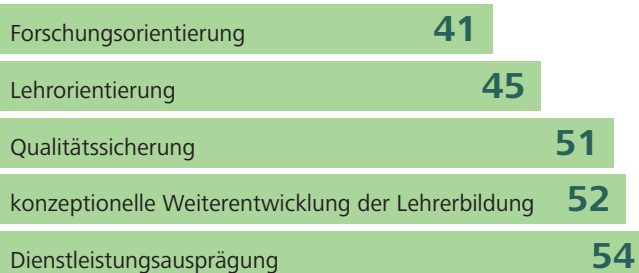
Wodurch zeichnen sich Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education aus?

Organisationsform

Zentrale Einrichtungen für die Lehrerbildung können als Zentren für Lehrerbildung, (Professional) Schools of Education oder als Koordinierungsstellen vorliegen.⁴ 48 der 67 befragten Hochschulen haben ein Zentrum für Lehrerbildung eingerichtet, acht Hochschulen eine (Professional) School of Education, zwei Hochschulen eine Koordinierungsstelle bzw. -gruppe für das Lehramt.⁵ Betrachtet man den **organisatorischen Status** der Zentren für Lehrerbildung, sieht man, dass sie in der Regel zentrale Einrichtungen der Hochschule sind. Nur zwei Hochschulen, die TU München und die Leuphana Universität Lüneburg, verfügen über eine eigene Fakultät für Lehrerbildung. In einigen Fällen sind die Zentren strukturell auch als Stabsstelle (z.B. Universität Heidelberg), wissenschaftliches Zentrum (Universität Hildesheim) oder als Querschnittseinrichtung zu den Fachbereichen (z.B. Universität Bochum) organisiert.

Ausrichtung und Aufgabenspektrum der Einrichtungen

Zentrale Einrichtungen können nach ihrer Aufgabenstellung kategorisiert werden. Denkbar sind dienstleistungs-, forschungs- oder lehrorientierte Schwerpunktsetzungen. Zusätzlich ist hinsichtlich der Rolle der zentralen Einrichtungen relevant, ob ihnen die Verantwortung für die konzeptionelle Weiterentwicklung oder die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge zugewiesen wird.



Quelle: Selbstauskunft der Hochschulen im Herbst 2014. Nennungen entsprechen der Anzahl der Hochschulen in absoluten Zahlen. Mehrfachnennungen möglich, n=60.

Die Erhebung des Monitors Lehrerbildung zeigt:⁶ Eine Spezialisierung auf ausschließlich einen oder zwei Aufgabenbereiche findet in der Regel nicht statt. 33 von 60 Hochschulen, die auf diese Frage mit möglichen Mehrfachnennungen geantwortet haben, verfügen über zentrale Einrichtungen, die alle genannten Schwerpunkte abdecken. Nur 13 Hochschulen setzen einen erkennbaren Schwerpunkt auf den Dienstleistungsbereich, d.h. ihre Einrichtung übernimmt zu mindestens 50% Dienstleistungsaufgaben.

Blick in die Praxis

Die gewählte Organisationsform zentraler Einrichtungen, ob also Zentrum für Lehrerbildung oder School of Education, hat nicht zwangsläufig einen Einfluss auf die tatsächliche Ausgestaltung der Aufgaben und Kompetenzen. So nennt sich die zentrale Einrichtung für Lehrerbildung der **Universität Paderborn** »Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (PLAZ)«, versteht sich aber ebenso als Querstruktur zu den Fachbereichen wie die »Professional School of Education« der **Humboldt-Universität zu Berlin**. Es gibt vereinzelte Einrichtungen, die einen Schwerpunkt auf nur eine Aufgabe setzen. Das Zentrum für Lehrerbildung der **Universität Münster** etwa hat einen Dienstleistungsschwerpunkt und übernimmt insbesondere Aufgaben der Beratung, Koordination, Organisation und Vernetzung des Lehramtsstudiums und der Praxisphasen. Genauso gibt es Einrichtungen, die alle Aufgaben zu gleichen Teilen übernehmen, wie das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der **Universität Potsdam**. Die Hochschulen, deren zentrale Einrichtungen für Lehrerbildung die meisten Stellen zur Verfügung haben, sind neben der **TU München** und der **Leuphana Universität Lüneburg**, die eigene Fakultäten für Lehrerbildung haben, die **Universität Duisburg-Essen**, die **Universität Siegen**, die **Bergische Universität Wuppertal** und die **Universität zu Köln**.

Die Stellenausstattung der Einrichtungen steht nicht notwendigerweise mit der Anzahl der Aufgaben in einem Zusammenhang: Einrichtungen, die sämtliche abgefragte Aufgabenbereiche übernehmen, haben nicht zwangsläufig auch mehr Stellen dafür zur Verfügung.

Es fällt weiter auf, dass die Stellenausstattung der zentralen Einrichtungen nicht eindeutig mit dem Anteil der Lehramtsstudierenden an der einzelnen Hochschule korrespondiert, wie ausgewählte Beispiele illustrieren: So verfügt etwa die TU München über eine eigene School of Education mit Fakultätsstatus und weitreichenden Rechten, Kompetenzen und einer entsprechenden Stellenausstattung bei einem Lehramtsprüfungsanteil⁷ von nur 6,4% im Prüfungsjahr 2014. Hochschulen, bei denen der Lehramtsprüfungsanteil bei über 20% liegt, verfügen dagegen teilweise nur über ein Zentrum für Lehrerbildung mit zwei Vollzeitäquivalenten (VZÄ).

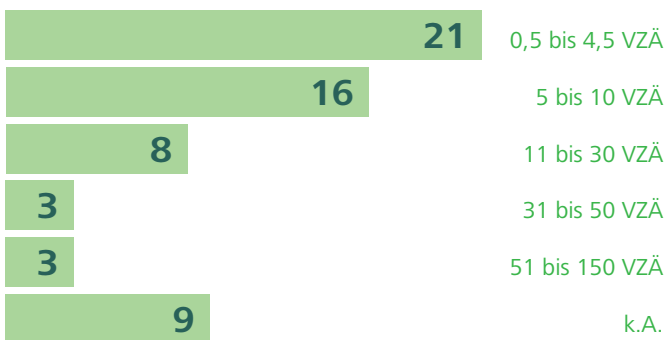
4 Die tatsächlichen Namen der Einrichtungen variieren und müssen nicht genau diesen Bezeichnungen entsprechen.

5 Pädagogische Hochschulen sind hiervon ausgenommen, da sie aufgrund ihrer besonderen Hochschulstruktur weitestgehend einer School of Education entsprechen und keine Querstruktur benötigen.

6 33 der 60 Hochschulen, die auf diese Frage antworteten, gaben bei ihrer Antwort eine Hierarchisierung der Aufgabenverteilung an.

Stellenausstattung

Stellenausstattung in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) von Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education: Die Abbildung zeigt an der Einrichtung direkt angestellte Mitarbeiter ohne Lehrbeauftragte und Mitglieder, die an den Fakultäten angestellt sind.



Quelle: Selbstauskunft der Hochschulen im Herbst 2014. Nennungen entsprechen der Anzahl der Hochschulen in absoluten Zahlen. n=60.

Viele zentrale Einrichtungen fungieren als Knotenpunkte für die **Bündelung aller Belange und Interessen der Lehrerbildung**, sowohl innerhalb der Hochschule als auch zwischen Hochschule und Studienseminaren, an denen der Vorbereitungsdienst in der zweiten Phase erfolgt. Eine freie Mitarbeit, etwa in Form einer freiwilligen Zweitmitgliedschaft für Mitarbeiter der Fachbereiche, soll es beispielsweise ermöglichen, gemeinsame Projekte für die Lehrerbildung auf den Weg zu bringen und die Zusammenarbeit der Fachbereiche untereinander zu fördern. An 53 von 60 befragten Hochschulen, die hierzu Angaben machten, ist es möglich, am Zentrum für Lehrerbildung (oder adäquater Einrichtungen) in freier Mitarbeit mitzuwirken, ohne dort angestellt zu sein. Nur drei Hochschulen bieten diese Möglichkeit nicht.

Welche Kompetenzen haben Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education?

Um die Belange der Lehrerbildung innerhalb der Hochschule angemessen vertreten zu können, benötigen die Einrichtungen neben einer angemessenen Ausstattung auch ausreichende Rechte und Kompetenzen. Wie die Daten des Monitors Lehrerbildung zeigen, hat das Zentrum für Lehrerbildung bzw. die School of Education an der Mehrheit der Hochschulen Mitspracherecht und/oder Entscheidungskompetenz bei der **konzeptionellen Weiterentwicklung** und der **inhaltlichen Gestaltung** der Lehramtsstudiengänge.

Anders sieht es bei der **Beteiligung an Berufungsverfahren** aus. Nur 28 Hochschulen, also weniger als die Hälfte, erwähnen das Zentrum für Lehrerbildung bzw. die School of Education explizit als beteiligt. Eine alleinige Entscheidungskompetenz der Zentren für Lehrerbildung bei der Berufung von Professorinnen und Professoren im Bereich der Lehrerbildung gibt es nur an zwei Hochschulen. In Bezug auf die Personalauswahl, die für die Qualität der Lehrerbildung eine maßgebliche Bedeutung hat, haben die Zentren/Schools insgesamt betrachtet also weniger Mitwirkungsmöglichkeiten als beispielsweise die Gleichstellungsbeauftragten.

Rollenverständnis zentraler Einrichtungen für Lehrerbildung an den Hochschulen

23 der 38 Hochschulen, die im Zuge der Befragungen zum Monitor Lehrerbildung auf die Frage nach dem Rollenverständnis der zentralen Einrichtungen für Lehrerbildung geantwortet haben, sehen die Bündelung und Vertretung aller Belange der Lehrerbildung als ihre zentrale Rolle innerhalb der Hochschule. Hierzu zählen insbesondere die Koordination und Abstimmung sowie die Vernetzung aller beteiligten Akteure der Lehrerbildung. 20 Einrichtungen verstehen sich als Entwicklungsagenturen zur dynamischen Weiterentwicklung eines wissenschaftsbasierten und professionsorientierten Lehramtsstudiums. 19 Institutionen sehen ihre Rolle unter anderem in der Förderung von Lehrerbildungsforschung und wissenschaftlichem Nachwuchs, speziell in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Weiterhin sehen sich die Einrichtungen als zentrale Anlaufstelle für alle Akteure der Lehrerbildung, insbesondere auch für die Lehramtsstudierenden. 14 Einrichtungen nannten ihre Funktion als Schnittstelle zwischen den Phasen der Lehrerbildung als zentral für ihr Selbstverständnis innerhalb der Hochschule.

7 Die tatsächliche Anzahl der Bachelorstudierenden mit dem Ziel »Lehramt« kann aufgrund der Polyvalenz der Bachelorstudiengänge an manchen Hochschulen nicht ausgewiesen werden, daher wurde als Bezugsgröße der Anteil der Lehramtsprüfungen an allen Prüfungen der Hochschule ausgewählt.



FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/PEOPLEIMAGES

Baden-Württembergs Modell der Pädagogischen Hochschule

Um die Lehramtsausbildung durch Wissenschaftlichkeit aufzuwerten, wurden spätestens seit den 1980er Jahren die Pädagogischen Hochschulen in allen Ländern abgeschafft und das Lehramtsstudium an die Universitäten verlagert. Lediglich in Baden-Württemberg werden für alle Lehramtstypen, mit Ausnahme des Lehramts an Gymnasien, Lehrkräfte ausschließlich an den Pädagogischen Hochschulen des Landes ausgebildet. Standorte bestehen in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd und Weingarten. Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine klare Profilbildung auf die Lehrerbildung besitzen und somit keine Diskussionen um ihren Stellenwert innerhalb der Hochschule bestehen. Die Zusammenarbeit zwischen den drei Säulen des Lehramtsstudiums, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, soll durch die professionsorientierte Grundausrichtung der gesamten Hochschule gewährleistet sein. Es bestehen darüber hinaus häufig Kooperationen mit den anderen Hochschulen des Landes, insbesondere im Bereich der Fachwissenschaft, die an den übrigen Hochschulen stärker repräsentiert ist. Ein Blick auf die Organisation der Pädagogischen Hochschulen könnte Anregungen bieten zur Etablierung und zum Ausbau lehrerbildungszentrierter Strukturen an den lehrerbildenden Hochschulen der anderen Länder. Diese fließen in die abschließenden Überlegungen ein.

Wie präsent ist die Lehrerbildung an Hochschulen?

Auch wenn alle Hochschulen, die sich am Monitor Lehrerbildung beteiligen, über eine zentrale Struktur für die Lehrerbildung verfügen: Die Existenz einer solchen Einrichtung an sich sagt noch nichts über den Stellenwert der Lehrerbildung an einer Hochschule aus. Aussagekräftiger ist ein Blick auf die Frage, ob die Lehrerbildung in allgemeinen strategischen Überlegungen ihren Platz findet und wo die Verantwortung für die Lehrerbildung als Ganzes hochschulintern verortet ist. An 34 von 67 Hochschulen, die auf diese Frage antworteten,⁸ wird im Leitbild der Hochschule explizit auf die Lehrerbildung Bezug genommen; 21 von 55 Hochschulen, die ein Leitbild haben und die auf diese Frage antworteten, erwähnen die Lehrerbildung dagegen nicht in ihrem Leitbild.

Die Mehrzahl der befragten Organisationen (60 von 67 Hochschulen) ordnet die Lehrerbildung explizit dem Verantwortungsbereich der Hochschulleitungsebene, also dem Rektorat oder Prorektorat, zu. Nur sieben Hochschulen⁹ sehen von einer solchen Verortung ab. Strategische Ziele für die Lehrerbildung wurden an 51 von 67 Hochschulen formuliert, sieben weitere Hochschulen planten solche zum Zeitpunkt der Befragung. An acht Hochschulen existieren keine strategischen Ziele für die Lehrerbildung. Der Anspruch einer professionellen Lehrerbildung wird unabhängig vom Lehramtsprüfungsanteil an jede Hochschule gestellt. Augenfällig ist jedoch, dass das Lehramt an vielen Hochschulen, an denen es quantitativ besonders relevant ist, strukturell unterrepräsentiert ist.

⁸ Pädagogische Hochschulen sind hier nicht berücksichtigt.

⁹ Dies sind die Universitäten Eichstätt-Ingolstadt, Lüneburg, Paderborn, Postdam, Regensburg und Wuppertal sowie die Pädagogische Hochschule Freiburg.

Welche Herausforderungen gibt es?

1 Die Relevanz der Lehrerbildung schlägt sich noch nicht überall in Strukturen nieder.

Selbst wenn Lehramtsstudierende von ihrem quantitativen Anteil her eine bedeutsame Rolle an und für die Hochschulen spielen, schlägt sich der Stellenwert der Lehrerbildung nicht immer ausreichend in den Strukturen nieder. Nicht selten erfahren Lehramtsstudierende und ihre Belange innerhalb der Hochschule keine ausreichende Beachtung.¹⁰ Das liegt unter anderem daran, dass die querliegenden Strukturen der Lehrerbildung als nachrangig gegenüber den etablierten Fakultäts-/Fachbereichsstrukturen wahrgenommen werden. Die mangelnde Wertschätzung, die der Lehrerbildung seitens der Fächer bzw. Fakultäten oft entgegengebracht wird, speist sich auch aus der häufig anzutreffenden Meinung, die Lehrerbildung trage kaum zur wissenschaftlichen Reputation der Hochschule bei. Diese Haltung steht jedoch in einem klaren Missverhältnis zu der Tatsache, dass die Lehramtsausbildung durch ihre mit der Anzahl an Studierenden verknüpften Ressourcenversorgung häufig die Existenz ganzer Disziplinen an Hochschulen sichert.

»Wenn es Vorbehalte gegen die Lehrerbildung gibt, dann häufig mit dem Argument, dass sie die Universitäten ganz viel kostet. Eigentlich ist aber das Gegenteil der Fall, denn die Lehrerbildung alimentiert viele Bereiche der Hochschule, die sich ohne sie gar nicht halten könnten. Eine transparente Bilanzierung des Niederschlags der Lehrerbildung im universitären Budget wäre dringend erforderlich und würde auch den Ausbau von Strukturen anregen.«

Prof. Dr. Helga Schnabel-Schüle, Geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier

»Die Lehrerbildung steht an Hochschulen vor der gleichen Problematik wie alle anderen professionsorientierten Studiengänge: Sie hat nicht den höchsten Stellenwert, da mit fachwissenschaftlicher Forschung mehr Reputation für die Hochschule verbunden ist. Hier ist dringend ein Mentalitätswandel notwendig.«

Prof. Dr. Stefan Herzig, Prorektor für Studium und Lehre der Universität zu Köln

2 Teilweise werden Strukturen ohne notwendige Zielklärung geschaffen.

Lehrerbildung kann nur professionell und erfolgreich wirken, wenn innerhalb der Hochschule für sie eine klare Zielsetzung und für die entsprechenden zentralen Einrichtung eine klare Rollendefinition existieren. Wenn nur die Hälfte aller lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland die Lehrerbildung explizit in ihrem Leitbild erwähnt und ihr somit eine Relevanz für die Profilbildung der Hochschule zuschreibt und sogar 15 Hochschulen im Herbst 2014 noch keine strategischen Ziele für die Lehrerbildung formuliert hatten, muss bezweifelt werden, dass die hochschulspezifische Ziel- und Rollenklärung der Lehrerbildung bzw. der diese repräsentierenden zentralen Einrichtung an allen Orten ausreichend erfolgt ist.

»Jeder hat ein mehr oder weniger diffuses Traumbild von dem, was er unter idealer Lehrerbildung versteht. Das geistert durch die Köpfe und damit auch durch die Institutionen. Das sind meistens Perfektionsvorstellungen, die in aller Regel nie erreicht werden, aber diese treiben die Bildungsdiskussion immer wieder neu an. Ein grundsätzliches Problem ist aber die Unklarheit dieser Idealmodelle und das Fehlen von Kriterien, an denen man messen könnte, ob etwas ein Erfolg oder ein Misserfolg war.«

Prof. Dr. Ewald Terhart, Professor für Schulpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

»In der Lehramtsausbildung gibt es eine ganze Reihe von Konkurrenzen und gefühlten Gegensätzen, die wir überwinden müssen. Die Fächer streiten sich zuweilen mit den Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften manchmal mit den Fachdidaktiken, die erste Phase mit der zweiten, die Universitäten mit den Pädagogischen Hochschulen. Eigentlich sind das aber Scheingegensätze. Wir müssen dazu kommen, dass jeder im System der Lehrerbildung im Rahmen einer funktionalen Aufgabenteilung seinen festen Platz und seine Berechtigung hat. Diese Aufgabenteilung ist allerdings häufig noch zu wenig systematisch durchdacht.«

Prof. Dr. Martin Fix, Rektor der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

¹⁰ Vgl. Terhart, Ewald (2005): Zentren für Lehrerbildung. Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Hans Merckens (Hg.): Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 15–32.

Welche Herausforderungen gibt es?

3 Mangelnde Ausstattung mit Ressourcen schränkt die Handlungsfähigkeit der zentralen Einrichtungen für Lehrerbildung ein.

Die Ausstattung mit Ressourcen und Kompetenzen ist ein entscheidender Faktor dafür, dass ein Zentrum für Lehrerbildung oder eine School of Education ihrer Aufgabenstellung faktisch gerecht werden kann. Bei mangelnder personeller und finanzieller Ausstattung entsteht nahezu zwangsläufig ein Missverhältnis zwischen dem Anforderungsprofil einer zentralen Einrichtung für Lehrerbildung und dessen Umsetzung. Zu geringe Kompetenzen sind ein fast noch größeres Problem: Zentrale Einrichtungen sind in solchen Fällen »zahnlose Tiger«, die zwar als Struktur existieren, jedoch wenig oder sogar nicht ausreichend handlungsfähig sind.¹¹

»Die Schools of Education und Zentren für Lehrerbildung sind der ideale Akteur, um für die Lehrerbildung Partei zu ergreifen und viel hat sich in den letzten Jahren auch in diese Richtung entwickelt. Aber um wirklich strategisch arbeiten zu können, müssen sich die Rahmenbedingungen noch weiter verbessern: Die Zentren und Schools benötigen mehr direkten Einfluss und klare Entscheidungsstrukturen. Sie sollten mit einem eigenen, ausreichend hohen Budget ausgestattet werden und dieses langfristig verwalten und verplanen können und sie müssen über Ressourcen und Personalfragen eigenständig entscheiden dürfen. Hier müssen die Länder und Hochschulen noch nachsteuern.«

Dr. Ekkehard Winter, Geschäftsführer Deutsche Telekom Stiftung

4 Die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen für Lehrerbildung und Fachbereichen ist noch nicht ausreichend institutionalisiert.

Die sinnvolle und nötige Integration der Fachwissenschaften in die erste Phase der Lehramtsausbildung und das umgekehrte Einbeziehen der Lehramtsausbildung in die Fachwissenschaften sind häufig noch nicht zufriedenstellend. Die fachwissenschaftlichen Inhalte der Fachbereiche stehen meistens im Mittelpunkt des Interesses der Fakultäten, so dass Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften faktisch eher nur ein »Gaststatus« zugeschrieben wird, da diese nach Absolvieren der Hochschulausbildung in der Regel nicht in die Fachwissenschaften »zurückkehren«. Häufig existiert zudem keine institutionalisierte Kooperation zwischen den einzelnen Fachbereichen, so dass der Spagat, den diese Lehramtsstudierenden zwischen ihrer Professionsorientierung und den fachwissenschaftlichen Inhalten ihres Studiums leisten müssen, nur schwer gelingt.

»Ein langfristig guter Weg, erfolgreiche Strukturen der Zusammenarbeit mit den Fachbereichen zu entwickeln, ist es, weniger auf Zwangsmaßnahmen, sondern mehr auf Einfluss zu setzen. Es hat keinen Zweck, als Vertreter der Lehrerbildung anderen Einrichtungen Daumenschrauben anzulegen. Entscheidend ist, dass in einer zentralen Einrichtung für Lehrerbildung Vertreter aus den Fakultäten zusammenkommen, denn nur so haben beide Einrichtungen einen erkennbaren Mehrwert, sei es über Entlastung bei der Entwicklung von Studiengängen oder bei der Vertretung ihrer Interessen.«

Prof. Dr. Stefan Kipf, Direktor der Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin

»Normalerweise findet an Hochschulen kaum ein Austausch zwischen den Fakultäten statt. Auch zentrale Einrichtungen für Lehrerbildung haben es daher schwer, eine Verflechtung der Studieninhalte zu erreichen – die Fächerkultur an einer Hochschule spricht schlichtweg eine andere Sprache und bedingt Organisationsstrukturen, die der Logik der Lehrerbildung entgegenstehen.«

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster

¹¹ Vgl. Terhart, Ewald (2005): Zentren für Lehrerbildung. Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Hans Merkens (Hg.): Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S.26.

5 Die Phasen der Lehramtsausbildung sind strukturell noch nicht ausreichend miteinander verknüpft.

Die Mehrphasigkeit der Lehrerbildung stellt eine besondere Herausforderung für die Koordination der Ausbildungsteile und somit für die Etablierung zielführender Strukturen in der hochschulischen Phase dar. Die Integration von Praxisphasen bzw. von einem Praxissemester in die erste Phase der Lehramtsausbildung bildet eine wichtige Schnittstelle zur zweiten Phase (Vorbereitungsdienst/Referendariat) und wird in der Regel von den Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education in direkter Zusammenarbeit mit den Schulen koordiniert. Allerdings erschwert die wenig ausgebauten Zusammenarbeit mit den für die zweite Phase verantwortlichen Studienseminaren und Schulen eine angemessene Professionsorientierung der Studieninhalte. Die noch lückenhafte Vernetzung zwischen den ersten beiden Phasen betrifft auch die Akteure bzw. die Durchlässigkeit im System der Lehrerbildung: Es besteht beispielsweise Bedarf nach Abordnungslehrkräften respektive Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern, die mit mehrjähriger Praxiserfahrung von Kooperationsprojekten oder zur akademischen Weiterqualifizierung an die Hochschulen zurückkehren. Diese Möglichkeiten sind vielerorts nach wie vor begrenzt. Lehrkräfte, die einmal im Lehrberuf angekommen sind, können nur sehr selten an die Hochschulen zurückkehren und so personell für eine intensivierte Verzahnung von Theorie und Praxis sorgen.¹²

»Man kann schon den Eindruck gewinnen, dass die erste und die zweite Phase der Lehramtsausbildung unterschiedliche Kosmen sind, die nebeneinander existieren ohne zusammenzufinden. Studierende erleben deshalb die zweite Phase als völlig entkoppelt von der ersten. Die bisherigen Strukturen in der Lehrerbildung geben eine engere und organischere Zusammenarbeit zwischen den Phasen zurzeit nicht her.«

Prof. Dr. Helga Schnabel-Schüle, Geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier

»Von einer Lehrerbildung aus einem Guss sind wir noch weit entfernt. Theorie und Praxis müssen besser verzahnt werden. Dazu brauchen wir phasenübergreifende Strukturen, damit Lehrkräfte kontinuierlich ihre Praxiserfahrung mit aktuellem Fachwissen abgleichen.«

Dr. Jörg Dräger, Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

12 Zur Chancengleichheit von Lehrkräften mit Praxiserfahrung und wissenschaftlich ausgebildeter Hochschullehrkräfte bei der Bewerbung um wissenschaftliche Stellen an Hochschulen vgl. Czerwenka, Kurt und Nölle, Karin (2014): Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 468–488.

6 Forschungsfördernde Strukturen sind unzureichend ausgebaut.

Wenn Lehrerbildung das wichtige Qualitätsmerkmal der Wissenschaftlichkeit entwickeln, aufrechterhalten und vertiefen soll, bedarf es einer intensiveren Forschungsorientierung im gesamten Bereich der Lehrerbildung. Insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs in den Fachdidaktiken der einzelnen Fächer ist zurzeit nicht ausreichend vorhanden. Häufig bestehen wenige oder keine Strukturen zur gezielten Förderung von bildungswissenschaftlichem und insbesondere fachdidaktischem Nachwuchs, so dass ein wichtiger Grundstein für eine wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung fehlt. Hier gibt es an einigen Standorten beispielhafte Entwicklungen, jedoch sind forschungsfördernde Strukturen nicht an jeder Hochschule mit einem starken Lehramtsprofil ausreichend ausgebaut.

»Die Forschungsorientierung zentraler Strukturen hat zwar in den letzten Jahren verstärkt an Gewicht gewonnen, jedoch ist sie über Jahre zuvor vernachlässigt worden. Der Fokus lag ganz klar auf der Forschung im Fach und nicht auf der Forschung in der Lehrerbildung bzw. in der empirischen Bildungsforschung. Da sind viele Strukturen derzeit noch zu schlecht aufgestellt.«

Dr. Annegret Hilligis, Geschäftsführerin des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn

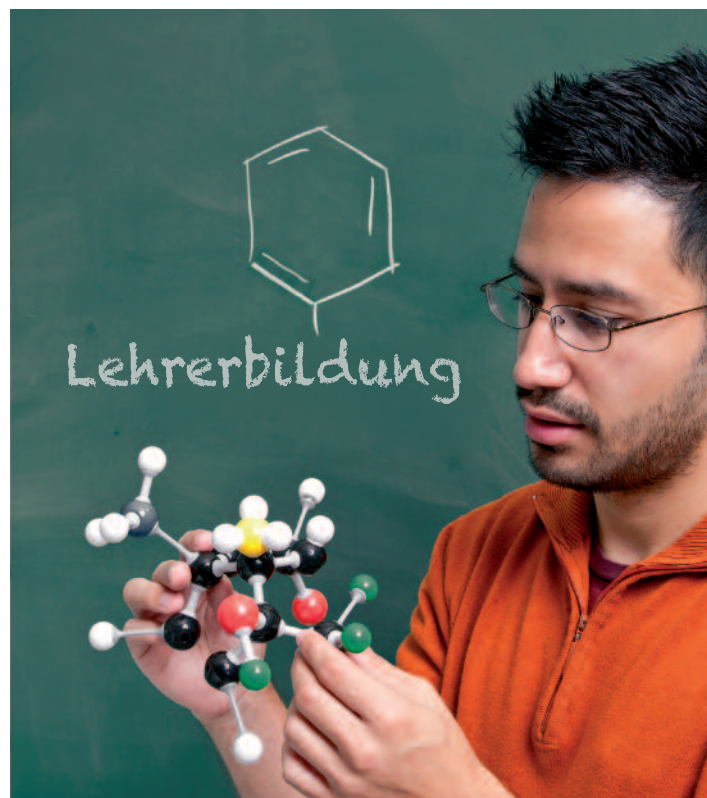


FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/ALPAMAYOPHOTO

Wie sollten professionelle Strukturen gestaltet sein?

Trotz der Heterogenität bestehender Organisationsvoraussetzungen und standortspezifischer Traditionen an den Hochschulen können einige übergreifende Anforderungen benannt werden, um die Lehrerbildung möglichst professionsorientiert und forschungsbasiert zu gestalten.



1 Der Relevanz der Lehrerbildung Rechnung tragen! Damit angehende Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich und zielgerichtet vorbereitet werden, ist es zwingend notwendig, dass lehrerbildende Hochschulen strategische Ziele für die Lehrerbildung formulieren. Ohne eine klare Zielformulierung fehlt die Grundlage für die inhaltliche und konzeptionelle Gestaltung der Lehramtsstudiengänge und zentrale Einrichtungen bleiben ohne klare Orientierung. Bei diesem Prozess sollten alle an der Lehrerbildung beteiligten Akteursgruppen mit eingebunden werden. Darüber hinaus ist auch der Input von Personen aus anderen Phasen der Lehrerbildung wünschenswert, um die Stärken und Schwächen der eigenen Lehrerbildung von Dritten gespiegelt zu bekommen und darauf aufbauend Ziele aufzustellen.

Um Akzeptanz und Unterstützung für die Lehrerbildung innerhalb und außerhalb der Hochschule zu schaffen und ihrer Relevanz angemessen Rechnung zu tragen, sollte sie außerdem einen festen Platz im Profil der Hochschule haben. Hierzu gehört auch, dass das Leitbild der Hochschule auch auf die Lehrerbildung Bezug nimmt und die Lehrerbildung direkt der Hochschulleitungsebene zugeordnet wird. Belange der Lehrerbildung erfahren innerhalb der Hochschule Beachtung durch ein gelungenes Zusammenspiel organisatorischer Strukturen und strategischer Entscheidungen. Von dem Förderprogramm »Qualitäts-offensive Lehrerbildung« ist zu hoffen, dass es Impulse für die strategische Weiterentwicklung der Lehrerbildung in alle Hochschulen trägt.

Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 1

Verankerung der Lehrerbildung im Hochschulprofil

An der HU Berlin hat die Lehrerbildung einen festen Platz im durch die Exzellenzinitiative geförderten Zukunftskonzept der Universität. »Exzellente Lehrerbildung« wird dort explizit als »wichtige Voraussetzung für die Qualität forschungsorientierter Lehre« genannt.

<http://bit.ly/1Nsu9yg>



»Die Lehrerbildung ist wohl das wichtigste Instrument, das eine Universität besitzt, um langfristig auf die Gesellschaft positiv einzuwirken. Das wird viel zu wenig in den Vordergrund gestellt. Universitäten sind oft viel zu zurückhaltend, die Lehrerbildung in den Fokus zu rücken.«

Prof. Dr. Stefan Kipf, Direktor der Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin

»Ich bin davon überzeugt, dass Hochschulen der gesellschaftlichen Relevanz der Lehrerbildung nur angemessen Rechnung tragen können, wenn sie sie explizit in der Hochschulleitung verankern. Nur so kann ein Diskurs auf Augenhöhe innerhalb und außerhalb der Universität erfolgen und die Lehrerbildung erhält ihren festen Platz in der Hochschule.«

Prof. Dr. Stefan Herzig, Prorektor für Studium und Lehre der Universität zu Köln

2 Handlungsfähigkeit zentraler Strukturen sicherstellen!

Um eine optimale Handlungsfähigkeit zentraler Strukturen wie Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education zu gewährleisten, müssen einerseits Aufgaben und Kompetenzen definiert werden und andererseits entsprechende Ressourcen von Ländern und Hochschulleitungen zur Verfügung gestellt werden.

An erster Stelle muss die Rolle der zentralen Strukturen innerhalb der Hochschule von strategischen Zielen für die Lehrerbildung abgeleitet und klar definiert werden. Unter anderem erscheinen folgende Grundkompetenzen unabdingbar: konzeptionelle und inhaltliche Studiengangsgestaltung, Mitwirkung an Berufungsverfahren im Bereich der Lehrerbildung, Verantwortung für Praxisphasen und Forschungsförderung im Bereich der Lehrerbildung. Insgesamt ist es wichtig, dass die Einrichtung als Knotenpunkt für Kompetenzen sowie Ideen dient und eine zentrale Anlaufstelle für an der Lehrerbildung beteiligte Personen bietet, um sich in Projekten oder Arbeitsgruppen zusammenzufinden. Eine zentrale Einrichtung erzielt dann die größte Wirkung, wenn dort auch wirklich alle Aufgaben mit Bezug auf die Lehrerbildung gebündelt sind.

Entsprechend müssen diese Zentren adäquat mit Personal und Finanzen ausgestattet werden. Ansonsten kann das breite Aufgabenspektrum, das eine solche Einrichtung in der Regel übernehmen muss, nicht ausgefüllt werden.

»Ein gutes Lehrbildungszentrum ist nicht zum Nulltarif zu haben. Eine solche Institution muss stellenmäßig sinnvoll ausgestattet sein, um überhaupt effizient arbeiten zu können. Ohne finanzielle Ressourcen bleiben solche Einrichtungen reine Alibistrukturen – und das hilft niemandem.«

Prof. Dr. Stefan Kipf, Direktor der Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin

»Es ist ganz wichtig, dass zentrale Einrichtungen für Lehrerbildung sich als Entwicklungsagenturen verstehen und auf Herausforderungen und gesellschaftliche Veränderungen, die die Lehrerbildung betreffen, reagieren können. Hierzu gehört insbesondere die Verantwortung für die Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge. Wenn dort nicht ausreichend Personal bzw. Kompetenzen vorhanden sind, sind solche Einrichtungen nicht in der Lage, die Lehrerbildung weiterzuentwickeln.«

Dr. Annegret Hilligus, Geschäftsführerin des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn

Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 2

Umstrukturierungsmaßnahmen bestehender Zentren

Durch eine neue Satzung wurde das ursprünglich seit 2003 bestehende Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam im Jahr 2014 zu einem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) umstrukturiert und erhielt dadurch erweiterte Kompetenzen. Nicht nur wurde dadurch die Stellung des Direktors des Zentrums innerhalb der Universität gestärkt und eine gewählte Versammlung, ähnlich einem Fakultätsrat, etabliert, sondern die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung wurde ebenfalls an das Zentrum angelagert. Zu den neuen Aufgaben des Zentrums gehören seither: Die Einrichtung von Studienkommissionen und der Erlass von Studien- und Prüfungsordnungen für die Praxisphasen durch die Versammlung, Forschungsorganisation und -förderung, Mitwirkung an Berufungsverfahren, Mitwirkung an der Evaluation von Lehre und Forschung und an Akkreditierungsverfahren. Ermöglicht wurde die Gründung des ZeLB durch die Novellierung des Brandenburgischen Hochschulgesetzes 2014.

<http://bit.ly/1Z7QisU>



Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 2

Fakultät für Lehrerbildung

Als erste Universität in Deutschland gründete die Technische Universität München im Jahr 2009 eine Fakultät für Lehrerbildung, die TUM School of Education, in der das seit 2003 bestehende Zentralinstitut für Lehrerbildung aufging. Für viele Reformen in der Lehrerbildung ist das Modell der TUM maßgeblich. Die Bezeichnung »School« wurde bewusst gewählt, um die universitätsweite Verantwortung für die Lehrerbildung herauszustellen. So koordiniert die School of Education alle Ressourcen der Lehrerbildung, insbesondere auch die personellen Ressourcen, in den Fakultäten.

Der Fakultätsstatus der TUM School of Education weist sie als gleichberechtigtes Mitglied im Kreis der Fakultäten aus und betont außerdem die Verpflichtung zu Forschung und Lehre. Die Fakultät untersucht in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung Bedingungen erfolgreichen Unterrichtens an Schulen und Universitäten, erprobt neue Lehr-Lernzugänge und setzt sie um.

<http://bit.ly/1jYk9Ej>



Wie können professionelle Strukturen erreicht werden?

3 Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft institutionalisieren!

Die drei Bereiche der Lehrerbildung, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, müssen gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung der Lehrerbildung übernehmen. Ihre Kooperation muss institutionalisiert werden. Hierfür empfehlen sich eindeutige, gleichwertige und von allen akzeptierte Rollen und Rechte sowie geregelte Formate und Prozesse der Zusammenarbeit. Insbesondere die Abstimmung der Fachwissenschaft mit der Lehrerbildung und umgekehrt sollte durch reziproke Kommunikation, z.B. durch einen Fakultätsrat oder ein ähnliches Gremium, gefördert werden. Genauso müssen aber auch die Fachbereiche in Entscheidungen der Lehrerbildung eingebunden werden. Durch ein starkes Zentrum für Lehrerbildung oder eine starke School of Education, in der Mitglieder aus allen an der Lehrerbildung beteiligten Bereichen abgeordnet sind, lässt sich ein solcher strukturierter Austausch realisieren und ein Mehrwert für beide Seiten generieren.

»Ich würde mir wünschen, dass die Fachbereiche ihre Verantwortung für die Lehrerbildung wirklich ernst nehmen und auch für sich eine Aufgabe darin sehen, die ihnen zugeordneten Fachdidaktiken dahingehend zu unterstützen, dass sie forschungsfähig sind.«

Prof. Dr. Ewald Terhart, Professor für Schulpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

»Das Lehramtsstudium wirft oft zwei verschiedene Ziele in einen Topf, nämlich das rein fachwissenschaftliche und das professionsbezogene Studienziel. Der Schalter sollte nun dahingehend umgelegt werden, dass man beide Ziele verbindet: Lehrkräfte müssen nicht nur Experten für ihr Fach sein, sondern für Lernprozesse in diesem Fach. Das bedeutet nicht, dass sie keine Fachwissenschaft brauchen, im Gegenteil, aber sie brauchen die Fachwissenschaft in Hinblick auf ein spezifisches Ziel und andere Forschungsfragestellungen.«

Prof. Dr. Martin Fix, Rektor der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

»Die Bedeutung einer soliden fachwissenschaftlichen Ausbildung angehender Lehrkräfte ist unbestritten. Um dieser Bedeutung Rechnung zu tragen und das Potenzial der Fachwissenschaften für das Lehramtsstudium auszuschöpfen, ist es notwendig, dass diese ihrerseits Verantwortung als Lehrerbildner übernehmen. Ihre gleichberechtigte Mitwirkung in zentralen Einrichtungen für die Lehrerbildung ist deshalb unerlässlich; eine Privilegierung der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken würde die Fragmentierung der Lehrerbildung fortschreiben.«

Bettina Jorzik, Programmleiterin Lehre, Akademischer Nachwuchs, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 3

Professionalisierung durch Vernetzung

Im bundesweiten Wettbewerb »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« hat die Universität Kassel Erfolg mit ihrem Konzept zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den drei Säulen des universitären Lehramtsstudiums. Das gemeinsame Projekt des Zentrums für Lehrerbildung und des Zentrums für empirische Lehr-Lernforschung (ZELL), »Professionalisierung durch Vernetzung«, sieht vor, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studieninhalte so zu verknüpfen, dass sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen.

<http://bit.ly/1jYkfM6>



Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 4

Das »Jenaer Modell« zur Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehramtsausbildung

Bereits seit dem Jahr 2007 besteht an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein theoriegeleitetes Praxissemester, das Lehramtsstudierende bereits nach dem vierten oder fünften Semester absolvieren und so frühzeitig mit dem Schulalltag in Kontakt kommen. Das »Jenaer Modell der Lehrerbildung« stellt zusammen mit den Studienseminaren, dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien und den Schulen in Thüringen eine ausgeprägte Verbindung zwischen der ersten und der zweiten Phase her und führt damit zu einer deutlichen Qualitätsverbesserung des Lehramtsstudiums.

<http://bit.ly/1RNkW80>



Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 4

Qualifizierung der schulischen Ausbildungsberater in Zertifikatsfortbildungen

An den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg bestehen Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer zu schulischen Ausbildungsberaterinnen und -beratern, die gemeinsam von den Pädagogischen Hochschulen und den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung sowie den Schülern durchgeführt werden. Die Ausbildungsberaterinnen und -berater koordinieren die Lehramtsausbildung während des Vorbereitungsdienstes an den Schulen in Abstimmung mit den Schulleitungen.

<http://bit.ly/1SX2itF>



4 Strukturelle Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis sicherstellen!

Wirkliche Professionsorientierung kann nur durch eine strukturelle Verzahnung zwischen Theorie und Praxis gewährleistet werden. Neben einer verstärkten Zusammenarbeit mit den Schulen und einem institutionalisierten Austausch zwischen Lehrkräften an Schulen und Hochschulen ist insbesondere eine intensivere Verknüpfung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in Bezug auf die Vermittlung von (schul-)praktischen Erfahrungen notwendig. Die Einführung von Praxissemestern und intensivierten Praxisphasen leistet einen wichtigen Beitrag zur Verknüpfung der zwei Phasen. Darüber hinaus muss durch strukturierte Einbettung von forschendem Lernen, Portfolioarbeit oder Schulprojekten jenseits der eigentlichen Praxisphasen ein durchgehender Praxisbezug im gesamten Curriculum integriert sein. Daher sollten zentrale Strukturen der Lehrerbildung als institutionalisierte Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis und damit insbesondere zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung fungieren, indem sie Schulkontakte und die Zusammenarbeit mit den Studienseminaren institutionalisieren und pflegen.

»Es sollte in Bezug auf die reflektierte Praxisbegleitung mehr gemeinsame Aktivitäten zwischen Vertretern der Hochschulen und der zweiten Phase der Lehramtsausbildung geben, damit Lehramtsstudierende in ihrem Semesterpraktikum phasenübergreifend betreut werden können und das Semesterpraktikum nicht abgekoppelt von der Hochschule organisiert wird. Das Ziel weiterer Reform muss es sein, eine noch stärkere Kooperation bzw. Bündelung dieser Kompetenzen zu erreichen.«

Prof. Dr. Martin Fix, Rektor der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

5 Wissenschaftsorientierung zentraler Strukturen fördern!

Um den wissenschaftlichen Nachwuchs im Bereich der Lehrerbildung und insbesondere in der Fachdidaktik sicherzustellen, ist es wichtig, dass Möglichkeiten zur Rückgewinnung von berufstätigen Lehrkräften an die Hochschulen bestehen, etwa in Form von Abordnungsstellen oder einer wissenschaftlichen Weiterqualifizierung. Die kontinuierliche Integration von Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern sowie Vertreterinnen und Vertretern der zweiten Phase der Lehramtsausbildung in die hochschulische Lehre und Forschung verbessert zudem die Durchlässigkeit zwischen allen Phasen der Lehrerbildung, womit auch eine langfristige Verzahnung von Theorie und Praxis unterstützt wird. Eine solche Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses garantiert langfristig eine Lehrerbildung, die gleichzeitig wissenschafts- und praxisnah ist. Zentrale Strukturen der Lehrerbildung sollten daher die Forschung in der Lehrerbildung mindestens unterstützen und koordinieren, ggf. sogar initiieren.¹³ Ebenso sollte ihre eigene Wirksamkeit als zielführende Struktur in regelmäßigen Abständen wissenschaftlich evaluiert werden.¹⁴

»Eine zentrale Einrichtung für Lehrerbildung sollte nicht bloß verwalten, sondern aktiv gestalten. Sie entfaltet dann ihr volles Potential, wenn sie für alle an der Lehrerbildung beteiligten Akteure zu einem Ort der gegenseitigen Inspiration wird. Dann gehen von ihr belebende Impulse aus, die z.B. in Forschungsvorhaben münden.«

Prof. Dr. Frank Ziegele, Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung

Beispiel aus der Praxis zur Empfehlung 5

Inneruniversitäre Kooperation zwischen School of Education und Center of Educational Studies

An der Ruhr-Universität Bochum existiert neben der Professional School of Education (PSE) ein Center of Educational Studies, das sich insbesondere der Forschungsförderung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften widmet. Das Center fördert die Drittmittelstärke der Bochumer Fachdidaktiken, Erziehungs- und Bildungswissenschaften und stellt Vernetzungen dieser Disziplinen untereinander als Grundlage für mögliche zukünftige Verbundforschung her. Mit der PSE bestehen dabei intensive Kooperationsbeziehungen. Innerhalb des Ressorts »Lehrerpromotion« wird unter Berücksichtigung der fachlichen Heterogenität die Vernetzung aller Promovierenden in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ermöglicht.

<http://bit.ly/1IIIIVel>



13 Vgl. Reinhold, Peter und Hilligus, Annegret Helen (2008): Forschung und Nachwuchsförderung. Perspektiven für Zentren für Lehrerbildung. In: Will Lütgert, Alexander Gröschner und Karin Kleinespel (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 109.
14 Vgl. Böttcher, Wolfgang und Blasberg, Sina (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Hg. v. Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Bonn. S. 22.



Verantwortlich für den Inhalt dieser Publikation

Bianca Brinkmann M.A., Melanie Rischke M.A. und Ulrich Müller M.A. unter Mitarbeit von Michele Menke B.A.

Im Rahmen der Vorbereitung der vorliegenden Publikation wurden Interviews mit Expertinnen und Experten geführt. Für die Unterstützung danken wir insbesondere unseren Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern

- Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Universität Münster
- Prof. Dr. Stefan Herzig, Universität zu Köln
- Dr. Annegret Hilligus, Universität Paderborn
- Prof. Dr. Stefan Kipf, Humboldt-Universität zu Berlin
- Prof. Dr. Helga Schnabel-Schüle, Universität Trier
- Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
- Birgit Weyand, Universität Trier.

Des Weiteren danken wir jenen Wissenschafts- und Kultusministerien sowie Hochschulangehörigen, welche uns auf Anfrage zahlreiche wertvolle Hinweise zu Erfolgsfaktoren und Beispiele aus der Praxis gegeben haben. Die Verantwortung für den Inhalt der Broschüre liegt allein bei den Herausgebern.

Herausgeber

Der Monitor Lehrerbildung und die vorliegende Publikation sind ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, der Deutsche Telekom Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.

Ansprechpartner für das Projekt

Melanie Rischke M.A.
melanie.rischke@che.de

Bianca Brinkmann M.A.
bianca.brinkmann@che.de

Dr. Christina Scholz
christina.scholz@che.de

Die vorliegende Publikation ist auch auf der Seite des Monitors Lehrerbildung unter www.monitor-lehrerbildung.de/publikationen/strukturen zu finden und steht zum Download zur Verfügung. Hier finden Sie außerdem vertiefende Informationen und weitere Daten zum Thema.

Kontakt

CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Straße 6
33332 Gütersloh
Telefon 05241 97 61-0
Telefax 05241 97 61-40