

# Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Heft 43, Jg. 22|2011

## Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung

Mit Beiträgen von Sigrid Blömeke,  
Dorit Bosse, Peter Drewek, Cornelia Gräsel,  
Tina Hascher, Ingrid Kunze, Georg Hans Neuweg,  
Manfred Prenzel, Carla Schelle  
u.a.



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363  
Verlag Barbara Budrich

# INHALTSVERZEICHNIS

Editorial ..... 7

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

*Werner Thole & Tina Hascher*

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

*Sigrid Blömeke*

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

*Georg Hans Neuweg*

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

### *Neue Strukturmodelle der Lehrerbildung*

*Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel*

Lehrerbildung an der TUM School of Education ..... 47

*Cornelia Gräsel*

Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal ..... 57

*Peter Drewek*

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

*Andrea Bertschi-Kaufmann*

Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung –  
Kommentar ..... 71

*Werner Helsper*

Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? ..... 77

*Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung*

*Carla Schelle*

Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion ..... 85

*Dorit Bosse*

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung ..... 93

*Ingrid Kunze*

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

*Mareike Kunter*

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar ..... 107

*Ewald Terhart*

Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin ..... 113

*Tina Hascher*

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

## Mitteilungen des Vorstands

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

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. Empfehlung der DGfE ..... 126

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

Umgang mit Plagiaten. Stellungnahme der DGfE .....	128
Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der DGfE .....	129
Allgemeine Geschäftsordnung für die Sektionen der DGfE .....	132
12. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE .....	134
Vereinbarungen zwischen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) .....	135

*Ingrid Lohmann*

Zur Frage der Anerkennung der bisherigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen akademischen Studienabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichen- psychotherapeutenprüfung .....	135
---	-----

**Berichte aus den Sektionen**

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

**Notizen**

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

*Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik*

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

**Ausschreibungen, Preise**

Internationale Bildungsmedienforschung – Forschungspreis 2012 .....	175
Tagungskalender .....	177
Personalia .....	181
Nachruf für Michael Bommers .....	182
Abschied von Carl-Ludwig Furck .....	183
Zum Tod von Hans-Jochen Gamm .....	187
Zum Tod von Achim Leschinsky .....	188
Zum Tod von Wolfgang Sünkel .....	190

**Impressum**

## Editorial

Der vorliegende Band präsentiert die Beiträge des DGfE-Workshops *Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung*, der im Mai 2011 in Berlin stattfand. Dieser bot Gelegenheit zum Informations- und Erfahrungsaustausch über differierende Modelle und Ausgestaltungen lehrerbildender Studienstrukturen. In den Beiträgen werden sowohl internationale Bezüge hergestellt als auch unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Theorie-Praxis-Problem sowie verschiedene aktuelle Organisationsformen vorgestellt. Der Artikel von Sigrid Blömeke zeigt am Beispiel der Mathematiklehrausbildung, wie internationale Vergleichsstudien dazu beitragen können, die Vielschichtigkeit im Zusammenspiel von Strukturen der Lehrerbildung und Ausbildungsergebnissen darzulegen. Das Ergebnis der Analyse scheint zunächst wenig überraschend: Länder, in denen die Fachausbildung kurz ist, wo lokal stark differenzierte Curricula existieren und der Lehrerberuf ein geringes Ansehen hat, schneiden schlecht ab. Überraschend ist jedoch, dass für die Qualität der Lehrerbildung im weltweiten Vergleich der *Human Development Index* allein kein zuverlässiger Indikator ist, denn Länder mit einem hohen Lebensstandard weisen nicht unbedingt positive Zustände der Lehrerbildung aus, während sich unter Ländern mit einem niedrigen Lebensstandard solche mit einem unerwartet guten Gesamtbild der Lehrerbildung finden.

Georg Hans Neuweg diskutiert kritisch solche Ansätze einer Theorie-Praxis-Integration, hinter denen die Vorstellung steht, dass Wissen ein gelingendes Handeln sicherstellen könne, und plädiert für eine Trennung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten: Den Studierenden solle die Begegnung mit diesen unterschiedlichen Bereichen ruhig „zugemutet“ werden, denn das Unberechenbare eines Wissens ohne den Bezug auf die Praxis und eines Handelns ohne Wissen seien unerlässliche Erfahrungsräume gelingender Lehrerbildung. Ingrid Kunze umreißt die Herausforderungen, denen sich das Zentrum für Lehrerbildung in Osnabrück als Schnittstelle zwischen inner- und außeruniversitärer Ausbildung von Lehrenden sowie als Einrichtung zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems stellt. Carla Schelle erörtert Grundgedanken der „kasuistisch orientierten Lehrveranstaltung“ und erläutert am Beispiel der methodisch fundierten Analyse von Unterrichtssituationen die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Praxis. Dorit Bosse beschreibt eine auf Kompetenz und Lernen ausgerichtete Kultur der Praxis und erörtert dazu verschiedene „Praxisszenarien“, etwa die Entfaltung für den Lehrerberuf notwendiger „psychosozialer Basiskompetenzen“ und das E-Portfolio. Durch solche in die Studienstruktur integrierbaren Bausteine

werde den Studierenden „wissenschaftlich fundierte“ Erfahrung ermöglicht. Mareike Kunter wirft ein Licht auf die Reform der Lehrerbildung als „Grossbaustelle“.

Manfred Prenzel, Kristina Reiss und Tina Seidel (TU München), Cornelia Gräsel (Wuppertal) und Peter Drewek (Bochum) stellen die neuen *Schools of Education* ihrer Universitäten vor, deren jeweilige Strukturen, wie Gräsel feststellt, stark von den vor Ort gegebenen Bedingungen abhängen. Dies zeigt sich auch an den unterschiedlichen Anlässen für die Gründung der *Schools*: Während in Nordrhein-Westfalen eine Gesetzesänderung deren Etablierung erforderlich machte, war in München die *School*-Gründung Teil der strategischen Ausrichtung der TU.

Probleme und Möglichkeiten der neuen Organisationsstrukturen und die unterschiedlichen Lehrerbildungskulturen, die im Rahmen des Workshops vorgestellt wurden, kommentieren Andrea Bertschi-Kaufmann, Ewald Terhart und Werner Helsper. Als ein Problem wird etwa herausgestrichen, dass die lokale Umsetzung des Kerncurriculums,<sup>1</sup> welches als Standard gelten sollte, noch zu wünschen übrig lässt. Tina Haschers ergänzender Bericht über die Tagung *Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung*, die kürzlich in Wien stattfand, zitiert Neuwegs Aufruf zur „Defragmentierung der österreichischen Lehrerbildungsstrukturen“, und der ist im Hinblick auf den Vergleichbarkeitsaspekt, wie sich zeigt, offenkundig auch für Deutschland relevant. Wir freuen uns, die Beiträge des Workshops zeitig zur Verfügung stellen zu können, und hoffen, dass dies die weitere gemeinsame Diskussion befeuert.

Die vorliegende Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* enthält ferner die aktuellen Stellungnahmen bzw. Empfehlungen der DGfE zu kumulativen Dissertationen, zu Plagiaten in der wissenschaftlichen Forschung sowie zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen. Hinzuweisen ist daneben auf die Einlassungen zu besorgniserregenden Entwicklungen in der Vorbereitung des 8. EU-Forschungsrahmenprogramms, die den künftigen Stellenwert der Erziehungs- wie auch aller übrigen Sozial- und Geisteswissenschaften negativ beeinflussen könnten.

Für die neue äußere Gestalt (auch) der *Erziehungswissenschaft* hoffen wir auf Zustimmung und wünschen im Übrigen informative Lektüren!

*Ingrid Lohmann, Susanne Spieker*

---

1 Vgl. Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Jg. 21, Sonderband, 2., erweiterte Aufl., Opladen und Famington Hills 2010.

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

*Werner Thole & Tina Hascher*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat sich in ihrer inzwischen knapp fünfzigjährigen Geschichte, auf ihren Tagungen und Kongressen immer wieder grundlegend, theorie- und wissenschaftsbasiert mit Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigt. Über die Diskussionen um die Entwicklung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums hinaus standen in den zurückliegenden Jahren insbesondere auf zwei Tagungen Fragen und Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zentrum: Dem Workshop „Lehrerbildung in der Diskussion“, der 2002 in Berlin stattfand, folgte 2009 die Jenaer Tagung zu der immer noch auf der Tagesordnung weit oben stehenden Herausforderung „Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen“. Dort entstand auch die Idee, Fragen der organisationalen Rahmung und damit der institutionellen und formalen Bedingungen der Professionalisierung der universitären Lehrerbildung auf einer Nachfolgetagung zu erörtern, die hierzu vorliegenden und realisierten Modelle vergleichend zu diskutieren und diesbezüglich auch internationale Ergebnisse zu reflektieren. Internationale Vergleichsstudien referieren den wenig überraschenden Befund einer ausgeprägten Variationsbreite der nationalen akademischen Lehrerbildungssysteme (vgl. Blömeke u. a. 2008, Keuffer 2011). Neben der Unterschiedlichkeit der Qualifizierungssysteme werden auch Divergenzen hinsichtlich der Attrahierung von Studierenden, des Einkommens von Lehrpersonen und der gesellschaftlichen Wertschätzung des Lehrberufs in den untersuchten Ländern als Merkmale hervorgehoben. Zudem wird darauf verwiesen, dass den jeweils zu identifizierenden Strukturmerkmalen der nationalen Schulsysteme eine erhebliche Bedeutung für die Inhalte und die Organisationskulturen der Lehrerbildung zukommt.

Die Diskussionen um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind auf der Basis dieser im Kern schlichten Hinweise mit der Tatsache konfrontiert, nicht einmal von *der* Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland sprechen zu können, sondern von Lehrerbildungsmodellen. Eine ähnliche Situation ist in Österreich und der Schweiz vorzufinden. Die Wirkungen der unterschiedlichen Lehrerbildungssysteme und -modelle sind folg-

lich bundeslandspezifisch, partiell sogar hochschulortspezifisch zu evaluieren und zu diskutieren.

Diese Beobachtung beansprucht keineswegs Neuheitswert. An die enorme inhaltliche wie strukturelle Diversität und Heterogenität der Lehrer- und Lehrerinnenbildungen hier dennoch zu erinnern, soll darauf verweisen, mit welchen gravierenden Herausforderungen wir uns zu beschäftigen haben. In internen, wissenschaftlichen Diskussionen können wir möglicherweise gut akzeptieren, dass unterschiedliche Modulationen der Inhalte und divergente Studienprogramme die weitere Qualifizierung der Lehrerbildung und eine fortschreitende Professionalisierung des Wissens und Könnens von Lehrerinnen und Lehrern grundlegen können. In den politischen, aber auch und insbesondere in den öffentlichen Diskussionen erzeugt diese Diversität, so zumindest unsere Wahrnehmung, Irritationen und Verunsicherung. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet gegenwärtig ein überaus differenziertes, heterogenes, mitunter unübersichtliches Bild, was durch die gegenwärtigen Reformprozesse der Studienkonzepte nochmals verstärkt wird.

Sicherlich vermögen die Beiträge einer Veranstaltung die bestehenden Verunsicherungen nicht aufzulösen, aber vielleicht können sie einen Prozess initiieren, in dem es gelingt, gemeinsame Eckpunkte zu benennen, die für eine Qualifizierung der hochschulischen Lehrerbildung als Bezugspunkte zitiert werden können. Entsprechend ist es das Ziel der nachfolgend publizierten Beiträge der Tagung „Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer/innenbildung“, die im Mai 2011 in Berlin stattfand, anhand von konkreten Modellen der hochschulischen Praxis einen Überblick über verschiedene Ausbildungsstrukturen und Qualifizierungskulturen zu präsentieren. Die Diskussion über diese Modelle soll dazu beitragen, die Stärken und Schwächen der jeweiligen Modelle zu analysieren und zu reflektieren. Zudem kann anhand der Praxismodelle genauer ausgelotet werden, welcher spezifische Beitrag der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung in den vorliegenden Konzepten zukommt beziehungsweise welche Perspektive sich für die Erziehungswissenschaft ergibt.

In den Universitäten und Hochschulen sind unterschiedliche institutionelle Einheiten und organisationale Orte für die Lehrerbildung verantwortlich. Vergleichend sind sie bislang noch nicht vorgestellt oder gar umfangreich diskutiert worden. Vielleicht wurde bislang auch deswegen darauf verzichtet, weil die jeweils hochschulortspezifisch ausbuchstabilten Modelle selbst noch Veränderungs- und Neujustierungsprozessen unterworfen sind. Sicher ist nur, dass das Spektrum an Organisationsformen sehr vielfältig ist und sich von Instituten für Lehrerbildung über Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education bis hin zu Fakultäten für Lehrerbildung erstreckt. Selbst die disziplinäre oder interdisziplinäre Kodierung der Institutionen ist

unterschiedlich und reicht von erziehungs- über bildungs- bis zu breit gefassten gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Rahmungen in der universitären Lehrerbildung.

Vor diesem Hintergrund und getragen von dem Anspruch der Sicherung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird deshalb sowohl innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft, aber auch zwischen den am erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen eine offene, Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Modelle auslotende Diskussion um die inhaltliche Ausrichtung und um die Schwerpunktsetzungen zu führen sein. Ebenso ist die Diskussion in Bezug auf die Verteilung der Verantwortlichkeiten, Aufgaben und Ressourcen im Rahmen einer modernen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu intensivieren. Insbesondere der Aspekt der Kooperation und der gegenseitigen Anerkennung der an den schulpädagogischen Studienprogrammen vor Ort beteiligten Disziplinen, Subdisziplinen und lehrenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler scheint bedeutsam.

Eine Verabschiedung von den zum Teil existierenden Clan-Mentalitäten ist angesichts der Herausforderungen wünschenswert. Die Entwicklung einer Kultur, die auf subdisziplinäre Besitzumsansprüche der in der Lehrerbildung engagierten Fachgebiete verzichtet, könnte die hochschulischen Lehrerausbildungen sicherlich profilieren (vgl. Ricken 2010). Dazu ist die Frage, was eine gute Lehrer- und Lehrerinnenbildung ausmacht, in den Mittelpunkt zu rücken.

Die Implementierung einer nachhaltigen, strukturell und inhaltlich ausgewogenen, Wissen und Können bei den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern optimal fundierenden hochschulischen Kultur der Lehrer- und Lehrerinnenbildung hat unterschiedliche, klug aufeinander abgestimmte disziplinäre und fachliche Aspekte und Angebote zu berücksichtigen. Die Wirksamkeit und die Wirkungen der hochschulischen Lehrerbildung in Bezug auf die Herausbildung und Habitualisierung von Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität wird nicht unwesentlich davon abhängen, ob und wie es gelingt, eine solche Kultur an den Hochschulen zu etablieren.

Die nachfolgenden Beiträge können dazu beitragen, die Entwicklung von Kulturen der Lehrerbildung zu unterstützen, die hohes Interesse und breite Akzeptanz finden. Deutlich zeigt sich darin ebenfalls, dass die gesellschaftliche sowie politische und hochschulinterne Aufmerksamkeit für Fragen der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern zugenommen hat und an Anerkennung gewinnt. Dies ist sicherlich ein Ergebnis der hohen Resonanz, die die Befunde der internationalen Vergleichsstudien fanden und finden, aber auch der intensivierten Konzentration auf professionstheoretische und -politische Fragen in den schulpädagogischen Diskussionen. In Bezug auf die

Gestaltung von Studiengängen deuten die nachfolgenden Beiträge einen relativ eindeutigen Trend an: Unter Rückgriff auf teilweise differente empirische Befunde und Beobachtungen, und durchaus unterschiedlich theoretisch abgesichert und begründet, finden fall- und feldbezogene, auf konkrete Unterrichtsprozesse bezogene Inhalte und Module in der hochschulischen Qualifizierung eine verstärkte Berücksichtigung. Dieser Trend dokumentiert sich beispielsweise in praxisbezogenen Lehr-Lernwerkstätten, in praxisnahen, rekonstruktiv oder experimentell ausgerichteten Veranstaltungen, in Lehr- und Lerntrainingssettings oder in unterrichtsbezogenen Forschungswerkstätten. In welcher Form diese an Akzeptanz gewinnenden Formen organisational zu rahmen sind, bleibt zwar weiterhin offen. Konsens scheint aber weitgehend darin zu bestehen, dass die Lehrerbildung an den Universitäten einen sie klar identifizierbaren Ort benötigt, um die sie auszeichnende Interdisziplinarität zu bündeln.

## Literatur

- Blömeke, S. u. a. (2009): TEDS-M – Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In: Mulder, R. u. a. (Hrsg.): *Professionalität von Lehrenden – Zum Stand der Forschung*. Weinheim, S. 181–210.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung. In: *Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., H. 40, S. 51–68.
- Ricken, N. (2010): Von Bremen über Bologna nach Bremen. In: *Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., H. 40, S. 109–124.

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

*Sigrid Blömeke*

Systemische Rahmenbedingungen können der Lehrerbildung eine gute Ausgangsposition liefern, sodass prozessbezogene Qualitätsmerkmale wie anspruchsvolle Inhalte, ein hohes Engagement der Lehrenden oder methodisch aktivierende Zugänge wie forschendes Lernen ihre volle Wirksamkeit entfalten können. Sie können die Ausbildungsmöglichkeiten aber auch derart einschränken, dass eine noch so hohe Implementationsqualität strukturelle Defizite nicht ausgleichen können.

Die „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M)“ der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)“, die auch für Vergleichsstudien wie TIMSS und PIRLS verantwortlich ist, bietet zum ersten Mal die Gelegenheit, das komplexe Verhältnis von Organisationsstrukturen der Lehrerausbildung und erreichten Ergebnissen international-vergleichend in den Blick zu nehmen (für erste Ergebnisse siehe insbesondere Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, b; Blömeke, Suhl & Kaiser, 2011).<sup>1</sup> Ziel des folgenden Beitrags ist, solche systemischen Rahmenbedingungen zu identifizieren, die *ermöglichen*, anstatt *einzuschränken*. Dafür werden Länder identifiziert, die – gemessen an ihrem gesellschaftlichen Entwicklungsstand – ungewöhnlich hohe Leistungen der Lehrerausbildung nachweisen können und damit die Erwartungen an sie übererfüllen (*overachiever*). Ihnen gegenübergestellt werden Länder, die hinter dem Anspruchsniveau zurückbleiben (*underachiever*).

Einleitend werden kurz die Untersuchungsanlage von TEDS-M und die Kernergebnisse dieser Studie vorgestellt, um den Referenzrahmen zu verdeutlichen, vor dem diskutiert wird. Anschließend erfolgt die Identifikation der *overachiever* und *underachiever*, bevor die beiden Ländergruppen daraufhin analysiert werden, in welchen Strukturen die Lehrerausbildung orga-

---

1 TEDS-M wurde von der IEA, der National Science Foundation (REC 0514431) und den Teilnahmeländern gefördert. In Deutschland erfolgte eine Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG BL 548/3-1). Die vorliegenden Aussagen spiegeln nicht notwendigerweise Sichtweisen der IEA, der TEDS-M-Teilnahmeländer oder der Fördererichtungen wider.

nisiert ist. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse mit Folgerungen für bildungspolitische Entscheidungen zusammengefasst.

## 1 TEDS-M: Untersuchungsdesign und Kernergebnisse

### 1.1 Untersuchungsdesign

In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert (1999) wurden die Ergebnisse der Mathematiklehrerausbildung in TEDS-M berufsbezogen im Hinblick auf zentrale Anforderungen des Mathematikunterrichts der Primarstufe und der Sekundarstufe I und analytisch im Hinblick auf kognitive und affektiv-motivationale Facetten professioneller Kompetenz ausdifferenziert. Orientiert an etablierten Diskursen der Lehrerforschung (Shulman, 1985; Bromme, 1992) stellen das *fachliche* und das *fachdidaktische* Professionswissen die zentralen kognitiven Kompetenzfacetten dar.

Von angehenden Mathematiklehrkräften kann erwartet werden, dass sie jene mathematischen Inhaltsgebiete auf einem höheren, reflektierten Niveau beherrschen, die in den Jahrgangsstufen relevant sind, die sie unterrichten werden (mathematisches Professionswissen). Mathematikdidaktisches Professionswissen kann als curriculares und auf die Planung von Unterricht bezogenes sowie auf die unterrichtliche Interaktion bezogenes Wissen definiert werden (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Die Testung der beiden Facetten umfasste sowohl in der Primarstufen- als auch in der Sekundarstufen-I-Studie insgesamt 60 Minuten pro Testform.

Um die Facetten breit abdecken zu können und reliable Skalen zu erreichen, wurde ein Rotationsdesign mit fünf (Primarstufe) bzw. drei (Sekundarstufe I) Testheften und einem *Balanced-Incomplete-Block-Design* verwendet. Dies bedeutet, dass nicht jede angehende Lehrkraft alle Aufgaben des Testpools bearbeiten musste. Der Anteil von Items, die offene Antworten verlangten – in der Regel Kurzantworten – lag bei gut einem Viertel. Die mathematischen und mathematikdidaktischen Rohdaten wurden in separaten eindimensionalen Modellen raschskaliert und jeweils auf Mittelwerte von 500 Testpunkten und eine Standardabweichung von 100 transformiert. Alle Items zeigten eine zufriedenstellende bis sehr gute Modellanpassung. Auch die WLE-Reliabilität der verschiedenen Skalen war zufriedenstellend bzw. sehr gut. Zwei umfangreiche Sätze an freigegebenen Items und Kodiermanuale sind erhältlich unter [tedsm@staff.hu-berlin.de](mailto:tedsm@staff.hu-berlin.de).

Die wichtigsten Datenquellen für die Untersuchung der nationalen Systemebene sind von den nationalen Forschungsteams zusammengestellte narrative Länderberichte und ein Fragebogen zur historischen Entwicklung der Primar- bzw. der Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung, zu ihren gegenwärtigen

bildungspolitischen Rahmenbedingungen, zu den Basismerkmalen des Lehrerausbildungssystems, zur Struktur des Lehrerberufs und zu Berufsverläufen von Lehrkräften sowie zum Schulsystem.

Für die Präzision des internationalen Vergleichs sind repräsentative Stichproben von hoher Bedeutung. Basis von TEDS-M war ein mehrstufiges stratifiziertes Samplingdesign, das in den 17 Teilnahmeländern (siehe Tab. 1) Zufallsziehungen repräsentativer Einheiten auf den Ebenen Ausbildungsinstitutionen und angehende Lehrkräfte mit einer Mathematik-Lehrberechtigung für die Klasse 1 bis 4 bzw. 8 im letzten Jahr ihrer Ausbildung gewährleistete. Insgesamt sind in TEDS-M rund 14.000 angehende Primar- und rund 9.000 angehende Sekundarstufen-I-Lehrkräfte befragt und getestet worden. Kanada musste wegen zu geringer Rücklaufquoten nachträglich aus der Studie ausgeschlossen werden. In Deutschland wurden die unterschiedlichen Ausbildungstypen, die zu einer Lehrberechtigung führen, als explizites und die Bundesländer als implizites Stratum verwendet.

*Tab. 1:* TEDS-M-Teilnahmeländer (ohne Kanada)

Botswana	Chile	Deutschland	Georgien
Malaysia	Norwegen	Oman	Philippinen
Polen***	Russland	Schweiz*	Singapur
Spanien	Taiwan	Thailand	USA**

\* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen

\*\* Hochschulen in staatlicher Trägerschaft

\*\*\* grundständige Ausbildungsgänge

## *1.2 Kernergebnisse*

In der Primarstufenstudie zeigen angehende Grundschullehrkräfte aus Taiwan und Singapur am Ende der Ausbildung das höchste mathematische und das höchste mathematikdidaktische Professionswissen (siehe Tabelle 2). Deutschland liegt knapp über dem bzw. um den internationalen Mittelwert und bleibt im Mittel deutlich hinter den Leistungen der Länder an der Spitze zurück. Blickt man auf die vier Ausbildungsgänge, die in Deutschland zu einem Grundschullehramt führen, wird deutlich, dass es in der reinen Grundschullehrerausbildung mit Mathematik als Schwerpunkt im internationalen Vergleich überdurchschnittlich gut gelingt, mathematisches und mathematikdidaktisches Professionswissen zu sichern. Ohne Mathematik als Schwerpunkt wird ein Mindestniveau erreicht, das dem internationalen Mittel entspricht. Die Leistungsspitze fällt allerdings schmal aus und fast drei Viertel

der Lehrkräfte können Unterrichtsprozesse in Mathematik nicht mit hinreichender Sicherheit auf hohem Niveau strukturieren und evaluieren.

Tab. 2: Professionswissen von Grundschullehrkräften am Ende der Ausbildung

Mathematisches Professionswissen Grundschullehrkräfte		Mathematikdidaktisches Professionswissen Grundschullehrkräfte	
Land	Mittelwert (SE)	Land	Mittelwert (SE)
Taiwan	623 (4,2)	Singapur	593 (3,4)
Singapur	590 (3,1)	Taiwan	592 (2,3)
Schweiz*	543 (1,9)	Norwegen <sup>1 n</sup>	545 (2,4)
Russland	535 (9,9)	USA** <sup>1 3</sup>	544 (2,5)
Thailand	528 (2,3)	Schweiz	537 (1,6)
Norwegen <sup>1 n</sup>	519 (2,6)	Russland	512 (8,1)
USA** <sup>1 3</sup>	518 (4,1)	Thailand	506 (2,3)
Deutschland	510 (2,7)	Malaysia	503 (3,1)
International	500 (1,2)	Deutschland	502 (4,0)
Polen*** <sup>1</sup>	490 (2,2)	International	500 (1,3)
Malaysia	488 (1,8)	Spanien	492 (2,2)
Spanien	481 (2,6)	Polen*** <sup>1</sup>	478 (1,8)
Botswana	441 (5,9)	Philippinen	457 (9,7)
Philippinen	440 (7,7)	Botswana	448 (8,8)
Chile <sup>1</sup>	413 (2,1)	Chile <sup>1</sup>	425 (3,7)
Georgien	345 (3,9)	Georgien	345 (4,9)

\* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen

\*\* Hochschulen in staatlicher Trägerschaft

\*\*\* grundständige Ausbildungsgänge

1 kombinierte Rücklaufquote < 75%

2 kombinierte Rücklaufquote < 60%

3 substanzieller Anteil fehlender Werte

n Stichprobe entspricht nur teilweise der TEDS-M-Definition

SE Standardfehler des Mittelwertes

Im stufenübergreifenden Primar- und Sekundarstufen-I-Lehramt mit Mathematik als Unterrichtsfach (zum Beispiel Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte) werden im Ländervergleich angehender Grundschullehrkräfte sehr gute mathematische und mathematikdidaktische Leistungen erzielt. In Bezug auf die stufenübergreifende GHR-Ausbildung ohne Mathematik als Unterrichtsfach sind Probleme nicht zu übersehen. Ihr mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen liegt deutlich unter dem internationalen Mittelwert. Von den 40 in TEDS-M untersuchten Ausbildungsgängen zeigen nur Lehrkräfte aus sieben Ausbildungsgängen signifikant schwächere Mathema-

tik-Leistungen – darunter befindet sich kein Ausbildungsgang aus einem hochentwickelten Land. Im stufenübergreifenden Ausbildungsgang scheint es zudem einzelne besonders leistungsschwache Lehrkräfte zu geben.

Tab. 3: Professionswissen von Sekundarstufen-I-Lehrkräften am Ende der Ausbildung

Mathematisches Professionswissen Sekundarstufen-I-Lehrkräfte		Mathematikdidaktisches Professionswissen Sekundarstufen-I-Lehrkräfte	
Land	Mittelwert (SE)	Land	Mittelwert (SE)
Taiwan	667 (3,9)	Taiwan	649 (5,2)
Russland	594 (12,8)	Russland	566 (10,1)
Singapur	570 (2,8)	Singapur	553 (4,7)
Polen*** <sup>1</sup>	540 (3,1)	Schweiz*	549 (5,9)
Schweiz*	531 (3,7)	Deutschland	540 (5,1)
Deutschland	519 (3,6)	Polen*** <sup>1</sup>	524 (4,2)
USA** <sup>13</sup>	505 (9,7)	USA** <sup>13</sup>	502 (8,7)
International	500 (1,5)	International	500 (1,6)
Malaysia	493 (2,4)	Thailand	476 (2,5)
Thailand	479 (1,6)	Oman	474 (3,8)
Oman	472 (2,4)	Malaysia	472 (3,3)
Norwegen <sup>2n</sup>	444 (2,3)	Norwegen <sup>2n</sup>	463 (3,4)
Philippinen	442 (4,6)	Philippinen	450 (4,7)
Botswana	441 (5,3)	Georgien <sup>1</sup>	443 (9,6)
Georgien <sup>1</sup>	424 (8,9)	Botswana	425 (8,2)
Chile <sup>1</sup>	354 (2,5)	Chile <sup>1</sup>	394 (3,8)

\* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen

\*\* Hochschulen in staatlicher Trägerschaft

\*\*\* grundständige Ausbildungsgänge

1 kombinierte Rücklaufquote < 75%

2 kombinierte Rücklaufquote < 60%

3 substanzieller Anteil fehlender Werte

n Stichprobe entspricht nur teilweise der TEDS-M-Definition

SE Standardfehler des Mittelwertes

Angehende Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I aus Taiwan verfügen von allen Teilnahmeländern über das höchste mathematische und mathematikdidaktische Professionswissen. Russland und Singapur erreichen ebenfalls herausragende Leistungen in diesen beiden Dimensionen. Deutschland liegt jeweils signifikant über dem internationalen Mittelwert. Innerhalb Deutschlands zeichnen sich Gymnasiallehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung im internationalen Vergleich durch ein sehr gutes mathematisches und mathematikdidaktisches Professionswissen aus. Sie befinden sich auf einer Hö-

he mit vergleichbaren Lehrkräften aus Russland, in Mathematikdidaktik sind sie sogar signifikant vor jenen aus Singapur. Bei deutschen Mathematiklehrkräften mit einer Lehrberechtigung bis zur Klasse 10 schlagen sich dagegen der geringere Studienumfang in Mathematik und Mathematikdidaktik und ungünstigere Eingangsvoraussetzung aufgrund einer geringeren Attraktivität des Haupt- und Realschullehrerberufs im Vergleich zum Gymnasiallehreramt nieder.

### 1.3 Overachiever und Underachiever

Die Länder, die an TEDS-M teilgenommen haben, weisen einen unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungsstand auf. Die Vereinten Nationen (UN, 2008) haben zentrale Merkmale hierfür in einem Index zusammengefasst, den Human Development Index. Dieser bildet das pro Kopf erzielte Brutto-Inlandsprodukt als ökonomischen Indikator, die Lebenserwartung als gesundheitlichen Indikator und die Bildungsbeteiligung als kulturellen Indikator des gesellschaftlichen Entwicklungsstands ab. Die Position jedes Landes kann Tabelle 4 entnommen werden.

Tab. 4: Gesellschaftlicher Entwicklungsstand der TEDS-M-Teilnahmeländer auf der Basis des Human Development Index (HDI) der Vereinten Nationen (UN, 2008)

Land	HDI	Land	HDI
Norwegen	0,968	Chile	0,874
Schweiz	0,955	Oman	0,839
USA	0,950	Malaysia	0,823
Spanien	0,949	Russland	0,806
Deutschland	0,940	Thailand	0,786
Taiwan	[0,932] <sup>a</sup>	Georgien	0,763
Singapur	0,918	Philippinen	0,745
Polen	0,875	Botswana	0,664

a) Directorate General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. (2007)

Zu erkennen ist, dass an TEDS-M drei Gruppen an Ländern teilgenommen haben: Länder mit hohem Entwicklungsstand – hierzu gehören alle westeuropäischen Länder, die USA sowie die beiden ostasiatischen Länder Taiwan und Singapur; Länder mit mittlerem Entwicklungsstand – hierzu gehören die beiden osteuropäischen Länder Polen und Russland, Chile sowie die beiden asiatischen Länder Malaysia und Oman; und schließlich Länder mit eher niedrigem Entwicklungsstand – hierzu gehören das einzige afrikanische

Land der Studie Botswana sowie die drei asiatischen Länder Georgien, die Philippinen und Thailand.

Solche unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungsstände bieten in vielfacher Hinsicht unterschiedlich gute Rahmenbedingungen für das, was in der Lehrerausbildung erreicht werden kann. Hohe ökonomische Investitionen in diese sind leichter machbar, wenn ein Land über eine produktive Wirtschaft verfügt, und sie sind leichter vermittelbar, wenn die Lebenserwartung hoch ist. Große Lernfortschritte können in der Lehrerausbildung dann leichter erzielt werden, wenn bereits am Ende der Schulzeit ein hohes Bildungsniveau vorliegt. Die Rangreihe des HDI liefert insofern einen Maßstab, der näherungsweise die Erwartungen formuliert, die an das Abschneiden der TEDS-M-Teilnahmeländer in den mathematischen und mathematikdidaktischen Leistungstests gestellt werden dürfen.

Entsprechend zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Entwicklungsstand und Abschneiden in TEDS-M. Die manifeste Korrelation zwischen den HDI-Werten der Länder und den erreichten Testergebnissen liegt für das mathematische Professionswissen im mittleren Bereich bei 0,5 (Primarstufe) bzw. 0,4 (Sekundarstufe I) und reicht für das mathematikdidaktische Professionswissen sogar bis zu 0,6 (Primarstufe).

Umso interessanter ist aber die Frage danach, ob sich Länder identifizieren, die besonders stark von den zu erwartenden Ergebnissen abweichen. Abb. 1 dokumentiert die TEDS-M-Testergebnisse in Relation zur Position auf dem HDI für das mathematische Professionswissen angehender Primarstufenlehrkräfte und das mathematikdidaktische Professionswissen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I. Dabei wird deutlich, dass sich in der Tat jeweils drei Länder identifizieren lassen, die unerwartet gut bzw. unerwartet schwach abschneiden, und zwar sowohl in der Primarstufen- als auch in der Sekundarstufen-I-Studie sowie in Mathematik und in Mathematikdidaktik. Es handelt sich um Russland, Taiwan und Thailand sowie um Norwegen, die USA und Chile. Die Lehrkräfte aus den ersten drei Ländern übertreffen die zu erwartenden Testergebnisse im Mittel deutlich (*overachiever*), während die letzten drei Länder stark hinter den Erwartungen zurückbleiben (*underachiever*). Deutschland, die Philippinen und Botswana weisen in Teilleistungen zwar auch Ergebnisse auf, die vom Erwarteten abweichen. Wenn man auch die hier nicht abgebildeten Indikatoren, das mathematikdidaktische Professionswissen angehender Primarstufenlehrkräfte und das mathematische Professionswissen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I, einbezieht, wird allerdings deutlich, dass dies nicht durchgängig gilt und dass die Diskrepanz in jedem Falle weniger deutlich ausfällt als im Falle der sechs genannten Länder.

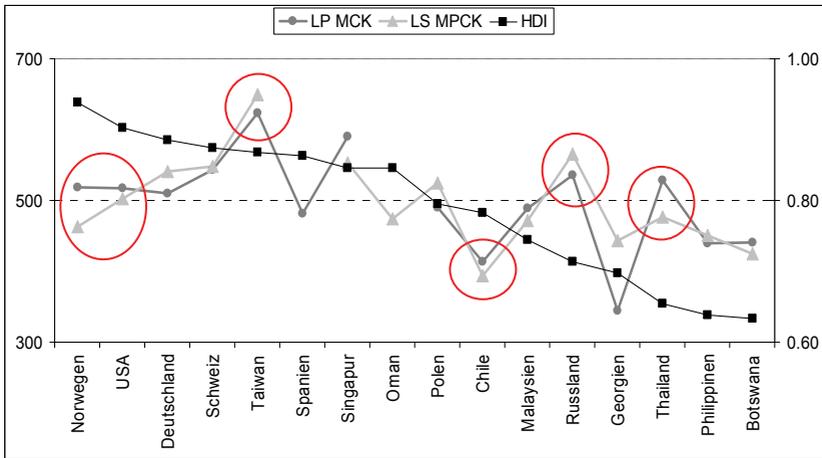


Abb. 1: Gesellschaftlicher Entwicklungsstand (HDI, rechte Skala) und TEDS-M-Ergebnisse (MCK und MPCK, linke Skala)

## 2 Merkmale der Lehrerausbildung in *Overachiever-* und *Underachiever-Ländern*<sup>2</sup>

### 2.1 *Overachiever: Taiwan, Russland und Thailand*

*Taiwan* hat in den beiden TEDS-M-Studien Leistungen erzielt, die um mehr als eine Standardabweichung über dem internationalen Mittelwert liegen. Das Land knüpft damit in der Lehrerausbildung an die herausragenden Leistungen auf der Schülerebene an. Blickt man auf die Merkmale, die dieses Ergebnis ermöglichen, fällt zuerst die Geplantheit dieses Prozesses ins Auge.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ist in *Taiwan* systematisch ein umfassendes Anreizsystem aufgebaut worden, das hinreichend qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber für Studienplätze in der Lehrerausbildung sichern soll. Das Anreizsystem umfasst hohe Gehälter ebenso wie spezielle

2 Die Informationen in diesem Kapitel entstammen unterschiedlichen Quellen. Ausgangspunkt sind immer die nationalen Länderberichte, die von den nationalen Projektleitungen der Teilnahmeländer für TEDS-M angefertigt werden mussten. Diese Berichte wurden von der internationalen Projektleitung systematisch ausgewertet (siehe die Kurzbeschreibungen in Tatto et al., im Druck). *Taiwan* und die USA waren aber auch Bestandteil der Vorbereitungsstudie MT21 („Mathematics Teaching in the 21st Century“; Schmidt, Blömeke & Tatto, 2011), in deren Rahmen ausführliche Fokusgruppen-Interviews zur Lehrerausbildung in den beteiligten Ländern stattfanden (vgl. Blömeke, 2006).

soziale Leistungen (z. B. eine sehr gute Kranken- und Rentenversicherung), Gratifikationen (z. B. zur Hochzeit oder ein 13. und 14. Monatsgehalt) sowie Zulagen, wenn besondere Aufgaben wahrgenommen werden (z. B. als Klassenlehrer).

Die Zahl der Ausbildungsplätze ist auf die prognostizierte Zahl an benötigten Lehrkräften beschränkt. Allerdings ist die Zulassung zur Lehrerausbildung nicht mehr unmittelbar mit einer Einstellung in den Schuldienst verknüpft wie noch in den 1990er Jahren.<sup>3</sup> Wie alle Studierenden müssen auch angehende Lehrkräfte eine zentrale Eingangsprüfung ablegen, in der Mathematik eine dominante Rolle spielt. Hinzu kommt ein persönlichkeitsbezogenes Auswahlverfahren zu Berufsmotiven, Kommunikationsfähigkeiten und ähnlichen Persönlichkeitseigenschaften. Der Staat übt auch am Ende der Lehrerausbildung eine relativ strenge Kontrolle aus, indem eine zentrale staatliche Abschlussprüfung abgelegt werden muss, die nur von rund 70 Prozent der Teilnehmenden bestanden wird.

Die Lehrerausbildung wird an 58 Volluniversitäten und speziellen Lehrerausbildungsuniversitäten angeboten. Die Primarstufenlehrer sind an die Fakultät für Erziehungswissenschaft, die Sekundarstufenlehrer an ihre Fachfakultäten angebunden. Welche Inhalte zu belegen sind, ist staatlicherseits im Detail festgelegt. Die angebotenen Programme müssen zudem staatlich akkreditiert werden. In diesem Prozess ist nachzuweisen, dass die Institutionen das Curriculum erfüllen können. In den letzten drei Jahren wurde sechs Institutionen das Recht entzogen, Lehrer auszubilden. Für die Ausbildungsinstitutionen ist mit dieser Maßnahme ein großer Prestigeverlust verbunden, gehört die Lehrerausbildung doch zu jenen Studienbereichen, die sehr hohes Ansehen genießen.

Die Lehrerausbildung in Taiwan findet grundständig statt. Bestandteil der Ausbildung sind neben fachlichen und pädagogischen Komponenten umfangreiche allgemeinbildende Inhalte, wie sie von allen Studierenden zu absolvieren sind, beispielsweise zur Landesgeschichte, Landessprache oder Landesreligion. An ein vierjähriges Universitätsstudium schließt ein halbjähriges Praktikum in einer Schule an. Ohne dieses ist nur der fach-, nicht aber der lehrerbezogene Universitätsabschluss gültig. Welche Ausbildungsaufgaben in der Schule wahrgenommen werden müssen, ist besonders detailliert

---

3 Dieses Modell existiert noch in Singapur. Hier stehen Lehrkräfte von Beginn der Ausbildung an in einem Arbeitsverhältnis mit dem Staat. Sie erhalten nicht nur die volle Bezahlung einschl. Sozialleistungen und Gratifikationen, sondern ihnen wird auch eine Anstellung an einer staatlichen Schule garantiert. Aufgrund der bezahlten Ausbildung sind die Studierenden verpflichtet, später mindestens sechs Jahre als Lehrer an einer staatlichen Schule zu arbeiten. Wer das Abschlussexamen nicht besteht, muss die Kosten der Ausbildung mit 10% Zinsen zurückzahlen.

geregelt, einschließlich genauer Vorgaben für die Qualifikationen von Schulen, Ausbildungslehrern sowie Rechten und Pflichten beider Seiten.

Primarstufenlehrer werden in Taiwan als Generalisten für die Klassen 1 bis 6 ausgebildet, Sekundarstufen-I-Lehrer als Ein-Fach-Lehrer für die Klassen 7 bis 12. In ihrem Berufsleben werden beide Gruppen in der Regel in einem stark begrenzten Klassenspektrum eingesetzt, sodass im Laufe der Zeit eine Spezialisierung stattfindet. Regelmäßigen Professional-Development-Aktivitäten kommt eine hohe Bedeutung zu. Die Erstausbildung wird lediglich als akademisch-disziplinäres Fundament angesehen, das verknüpft mit zunehmender Praxiserfahrung kontinuierlich weiter ausgebaut werden muss. Ein Bestandteil der Professional-Development-Aktivitäten sind wöchentliche, mehrstündige Austausche zur eigenen Unterrichtsqualität aller Lehrkräfte einer Fachgruppe, die Bestandteil des Stundenplans sind.

Wie in China ist Unterrichten auch in Taiwan eine öffentliche Tätigkeit. Dies bedeutet, dass alle Lehrkräfte regelmäßig an lokalen, regionalen oder nationalen Unterrichts-Wettbewerben teilnehmen, in denen sie besonders gute Unterrichtsmodelle vorführen. Hier errungene Auszeichnungen stellen ein wichtiges Kriterium für Karriereschritte dar. Unabhängig von anderen Karriereoptionen wie Fachgruppenleitung, Schulleitung oder Schulinspektion ist der Lehrerberuf nämlich in mehrere Karriereschritte (z.B. *classroom teacher*, *senior teacher*, *master teacher*) eingeteilt, die wettbewerbsartig vergeben werden. Zudem können Qualifizierungen als Spezialist beispielsweise für den Einsatz neuer Medien oder Unterrichtsforschung erreicht werden.

Tab. 5: Basismerkmale der Primar- und Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung in Taiwan, Thailand und Russland

Ausbildungsgang	Organisation	Länge	Ziel
Taiwan 1-6	grundständig	4,0 + 0,5 Jahre	Klassenlehrer
Taiwan 7-12	grundständig	4,0 + 0,5 Jahre	Ein-Fachlehrer
Thailand 1-12	grundständig	5,0 Jahre	Ein-Fachlehrer
Thailand 1-12	konsekutiv	4,0 + 1,0 Jahre	Ein-Fachlehrer
Russland 1-4	grundständig	5,0 Jahre	Klassenlehrer
Russland 5-11	grundständig	5,0 Jahre	Ein-Fachlehrer

*Thailand* hat in den letzten fünf Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, über eine Veränderung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs eine Steigerung von Schülerleistungen zu erreichen. Im Land bestehen 56 Ausbildungsinstitutionen, die nach einem Prozess der Dezentralisierung mittlerweile zu einem gewissen Ausmaß das zentral vorgegebene Lehrerbildungscurriculum mit lokalen Schwerpunktsetzungen versehen können. Die Lehrerausbil-

derung ist vollständig an der Fakultät für Erziehungswissenschaften angesiedelt. Interne Evaluationen, inwieweit die vorgegebenen Standards für die Lehrerausbildung erreicht werden, sind verpflichtend und ihre Ergebnisse müssen an das Ministerium gemeldet werden.

Wie in Taiwan umfasst der Lehrerberuf in Thailand verschiedene Karrierestufen, z.B. *assistant teacher*, *experienced teacher* und *expert teacher*. Jeder Schritt geht mit einer deutlichen Gehaltssteigerung einher. Zudem kann der Lehrerberuf seit einer substanziellen Gehaltsreform vor wenigen Jahren zunehmend als attraktiver Beruf angesehen werden, wenn er auch noch immer eher eine Wahl von Karrierewechsler\*innen aus anderen Berufen ist. Anders als in Taiwan ist das Gehalt nämlich deutlich niedriger als das von Ärzten oder Ingenieuren. Generell werden Personen mit einem Master besser bezahlt als jene, die nur mit einem Bachelor in den Lehrerberuf eintreten.

Die Lehrerausbildung findet grundständig oder konsekutiv statt. In der grundständigen Ausbildung muss ein halbjähriges Praktikum absolviert werden. Das konsekutive Jahr enthält parallel zur akademischen Ausbildung in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik ganzjährige Praktikumsanteile.

In der thailändischen Lehrerausbildung werden alle Lehrkräfte auf einen Einsatz in den Klassen 1 bis 12 vorbereitet, eine Differenzierung findet nicht statt. Für Mathematik werden seit kurzem nur noch Ein-Fachlehrer ausgebildet, was mittelfristig auch das Ziel für die übrigen Fächer darstellt. Die Ausbildung enthält substanzielle Anteile an grundlegenden Inhalten wie Pädagogische Psychologie, Empirische Bildungsforschung, Klassenführung oder neue Medien.

In *Russland* wurden Primarstufenlehrkräfte bis vor wenigen Jahren nur auf sekundärem Niveau ausgebildet. Diese Form läuft nach einer grundlegenden Bildungsreform, mit der der Anschluss an die hochindustrialisierten Länder hergestellt werden soll, allerdings aus, sodass an TEDS-M bereits nur tertiäre Ausbildungsinstitutionen teilgenommen haben. Seit dem Ende der Sowjetunion haben Reformmaßnahmen diesen deutlich mehr Autonomie eingeräumt, was zu einer relativ großen Variabilität der Ausbildungsinhalte zwischen den Institutionen geführt hat. Mathematik kommt in der Ausbildung von Primarstufenlehrkräften allerdings traditionell eine relativ starke Stellung zu und Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I genießen – ebenso wie mathematisch-naturwissenschaftliche Spezialschulen – noch immer ein relativ hohes gesellschaftliches Ansehen. Dies gilt seit dem Ende der Sowjetunion nicht mehr im selben Maße für den Lehrerberuf oder das Bildungswesen insgesamt.

Die Zahl der Studienplätze in der Lehrerausbildung ist stark begrenzt, sodass zumindest für Mathematiklehrkräfte eine Selektion stattfindet. Die Ausbildung findet grundständig statt und dauert fünf Jahre. Für die Klassen 1

bis 4 werden Klassenlehrkräfte ausgebildet, für die Sekundarstufen (Klassen 5 bis 11) dagegen Ein-Fachlehrer. Am Ende der Ausbildung müssen zentrale Examina abgelegt werden. Eine Nationale Evaluationsagentur zur Qualitätssicherung ist für die Akkreditierung der Ausbildungsprogramme zuständig. Lehrkräfte sind zu regelmäßigen und umfangreichen Fortbildungen verpflichtet.

## *2.2 Underachiever: Norwegen, USA und Chile*

Norwegen ist das Land, das von den TEDS-M-Teilnahmeländern den höchsten gesellschaftlichen Entwicklungsstand aufweist. Seine Ergebnisse in TEDS-M lagen dagegen zum Teil weit unterhalb des internationalen Mittelwertes, in Bezug auf das mathematische Professionswissen der Sekundarstufen-I-Lehrkräfte beispielsweise nur auf einem Niveau mit den Philippinen, dem TEDS-M-Land mit dem zweitgeringsten Entwicklungsstand. Die Leistungen der Lehrerausbildung blieben hier also besonders weit unter den Erwartungen. Insofern lösten unter anderem die TEDS-M-Ergebnisse tiefgreifende Reformen in der Lehrerausbildung und im Lehrerberuf aus, die in den kommenden Jahren umgesetzt werden. Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen geschildert, unter denen die in TEDS-M getesteten Lehrkräfte ausgebildet wurden, bevor kurz die Reformen zusammengefasst werden.

Die Ausbildung der TEDS-M-Kohorte in Norwegen fand parallel an 27 Pädagogischen Hochschulen und sieben Universitäten statt. Die stark praxisorientierte vierjährige Ausbildung an den PHs, die mit einem Bachelor-Grad abgeschlossen wurde, bereitete auf einen Unterricht als Klassenlehrkräfte in so gut wie allen Fächern der Klassen 1 bis 10 vor. Im dritten und vierten Jahr der grundständigen Ausbildung mussten die angehenden Lehrkräfte in zwei Fächern Schwerpunkte setzen. Darunter konnte sich Mathematik befinden, wofür sich allerdings nur eine Minderheit entschied.

Die Lehrberechtigung der Lehrkräfte von den Universitäten umfasst die Klassen 8 bis 13. Diese konsekutive Ausbildung dauerte ebenfalls vier Jahre. Auf einen dreijährigen – in Deutschland würden wir sagen „polyvalenten“ – Bachelor in zwei Unterrichtsfächern folgte eine einjährige praktisch-pädagogisch-fachdidaktische Ausbildung. Jeder, der Lehrer werden möchte, erhält einen Studienplatz. Zwar existiert eine Zulassungsbeschränkung in den am stärksten nachgefragten Ausbildungsinstitutionen in Oslo. Wer dort abgewiesen wird, kann ohne Probleme aber an anderen Orten zugelassen werden. Vor allem in Mittel- und Nordnorwegen bleiben sogar Plätze frei.

Vorgaben zu Eingangsvoraussetzungen existierten für beide Ausbildungsformen nicht. Im norwegischen Schulsystem war es Schülerinnen und

Schülern lange Zeit stärker als in den übrigen TEDS-M-Teilnahmeländern freigestellt zu entscheiden, wie weit sie Mathematik belegen wollen. Es hatte keine unmittelbaren Auswirkungen auf die Zulassung, falls das Fach vor der Erlangung der Zugangsberechtigung abgewählt wurde. 70 Prozent der angehenden Primarstufenlehrkräfte in Norwegen haben daher weniger als 12 Schuljahre in Mathematik belegt, kommen also mit denkbar schlechten domänenspezifischen Voraussetzungen in die Lehrerausbildung. Norwegen ist das einzige TEDS-M-Land, in dem fast 50 Prozent der angehenden Primarstufenlehrkräfte sogar nur maximal zehn Schuljahre Mathematikunterricht belegt haben. Gegebenenfalls sind entsprechende Defizite in der Lehrerausbildung nicht mehr auszugleichen, sodass hier möglicherweise einer der Gründe für das überraschend niedrige mathematische und mathematikdidaktische Leistungsniveau der angehenden Primarstufenlehrkräfte in TEDS-M liegt.

Der Lehrerberuf verfügt ebenso wie formale Bildung in Norwegen über ein eher geringes Ansehen. Das Selbstverständnis des Landes ist traditionell durch Fisch und Landwirtschaft sowie neuerdings durch Öl geprägt. In allen drei Wirtschaftsbereichen wird harte körperliche Arbeit höher geschätzt als eine lange Ausbildung. Zudem hält insbesondere die Ölindustrie hoch bezahlte Arbeitsplätze für ungelernete Kräfte bereit, während der Lehrerberuf vergleichsweise schlecht bezahlt wird. In nur sehr wenigen OECD-Ländern liegt das Verhältnis des Jahreseinkommens einer Lehrkraft mit 15 Jahren Berufserfahrung zum Pro-Kopf-Brutto-Inlandsprodukt unter 1. Norwegen ist eines davon (siehe OECD, 2004, S. 380). Lehrkräfte sind in Norwegen nicht zur Fortbildung verpflichtet. Auch findet keine systematische Karriereplanung statt.

Erst seit einigen Jahren findet eine Evaluation der Lehrerausbildung durch eine staatliche Agentur für Qualitätssicherung statt (NOKUT, 2006). Ihre Berichte und die schwachen norwegischen Ergebnisse in TEDS-M, die sich bereits in den Pilot- und Feldstudien abzeichneten, führten zu einer breiten gesellschaftlichen Diskussion über den Stellenwert von Bildung in Norwegen und einer grundsätzlichen Veränderung der Struktur der Lehrerausbildung (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2009): Die Klassenlehrerausbildung wird auf die Jahrgangsstufen 1 bis 7 begrenzt und stattdessen wird für die Klassen 5 bis 10 eine Sekundarstufen-I-Ausbildung in drei Unterrichtsfächern eingeführt. Nach Möglichkeiten soll sich ein substantieller Anteil der Lehrkräfte statt für einen vierjährigen Bachelor-Abschluss für einen grundständigen fünfjährigen Master entscheiden, womit indirekt die gewünschte Verlängerung der Ausbildungszeit erreicht werden soll. Zudem müssen alle angehenden Lehrkräfte nunmehr nicht nur bis zum Ende der Schulzeit Ma-

thematik belegt haben, sondern sie müssen auch ein bestimmtes Noten-Level erreichen.

In *Chile* wird die Lehrerausbildung vornehmlich von staatlichen Universitäten durchgeführt. In jüngster Zeit bieten jedoch auch private Universitäten vermehrt entsprechende Ausbildungsgänge an. Neben Norwegen ist Chile das einzige Land in TEDS-M, in dem das Klassenlehrersystem bis zum Ende der Sekundarstufe I reicht. Für die Klassen 5 bis 8 ist eine Spezialisierung in Mathematik möglich, umfasst in der Regel aber nur drei bis vier Lehrveranstaltungen und wird nur von wenigen Studierenden gewählt. Bestandteil aller Ausbildungsgänge ist ein Praxissemester an Schulen. Das letzte Semester wird überwiegend auf das Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit verwendet.

Die Ausbildung erfolgt in grundständiger Form und wird nach vier Jahren mit einem Bachelor abgeschlossen. Vorgaben zu Eingangsvoraussetzungen existieren nicht. Auch hier erhält jeder einen Studienplatz, der Lehrer werden möchte. Dies ist nicht zuletzt dem geringen Ansehen und dem relativ geringen Einkommen von Lehrkräften geschuldet. Eine Karriereplanung existiert für den Lehrerberuf nicht. Auch besteht keine Fortbildungspflicht.

Die Ausbildungsinstitutionen verfügen über hohe Autonomie. Vor einigen Jahren wurde zwar eine National Accrediting Commission gegründet, die aber nicht über Eingriffsrechte verfügt.

Die *USA* sind das TEDS-M-Teilnahmeland, für das sich die Ausbildungsstrukturen und -inhalte am schlechtesten zusammenfassend beschreiben lassen, da sie selbst im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz als föderalen Staaten stark lokal variieren. Allerdings sind seit einigen Jahren zumindest in Bezug auf grundlegende Anforderungen an den Eintritt in den Lehrerberuf mehr und mehr bundesstaatliche Festlegungen zu finden, die über formelle Lizenzierungsverfahren vor allem in Folge des „No Child Left Behind“-Erlasses durchgesetzt werden. Für die Primarstufe ist die Mindest-Eintrittsvoraussetzung nun ein Bachelor-Abschluss – allerdings ohne fachliche Spezifizierung – und eine staatliche Lizenzierung. Zudem variiert die Länge der Primarstufe von Bundesstaat zu Bundesstaat beträchtlich und kann sogar die Jahrgangsstufe 8 umfassen. Für die Sekundarstufe I ist ein fachspezifischer Major mittlerweile dann häufige Voraussetzung für eine staatliche Lizenzierung, wenn die Lehrberechtigung auch die Klassen 11 und 12 umfasst. Die reine Sekundarstufen-I-Ausbildung ist in vielen Staaten auf einen fachlichen Minor beschränkt.

Die Qualität der Ausbildung kann beträchtlich danach variieren, ob die Ausbildung an einem College of Education – die Norm für die Primarstufen- und die reine Sekundarstufen-I-Ausbildung – oder an einem College of Science stattfindet, das die Norm für die Sekundarstufen-I- und -II-Ausbil-

dung darstellt. Akkreditierungen sind in den USA freiwillig. Von den rd. 1.300 Institutionen mit Lehrerausbildung hat sich nur rund die Hälfte einem solchen Prozess unterzogen. Davon wurde wiederum nur rund die Hälfte von renommierten Akkreditierungsagenturen geprüft.

Vorgaben zu Eingangsvoraussetzungen in die Lehrerausbildung existieren in den USA nicht. Sie werden von den Universitäten festgesetzt. Letztlich kann festgehalten werden, dass jeder einen Studienplatz erhält, solange nur ein High-School-Abschluss vorliegt. Für diesen gilt, dass Mathematik nicht bis zum Ende der Schulzeit belegt werden muss. Wie in Norwegen finden sich daher auch in den USA ebenfalls substantielle Anteile an Lehrkräften, die Mathematik weniger als 12 Schuljahre belegt haben.

Ähnlich wie in Chile und Norwegen ist das Ansehen von formaler Bildung und des Lehrerberufs in den USA eher gering. Auch das Jahreseinkommen liegt im Verhältnis zum BIP nur knapp über 1. Generell lässt sich eine zunehmende Tendenz zu kurzfristigen Ersatzausbildungen durch lokale Schulbehörden oder private Einrichtungen anstelle der formellen Universitätsausbildung feststellen.

*Tab. 6: Basismerkmale der Primar- und Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung in Chile, Norwegen und den USA*

Ausbildungsgang	Organisation	Länge	Ziel
Chile 1-8	grundständig	4,0 Jahre	Klassenlehrer
Chile 5-8	grundständig	4,0 Jahre	Klassenlehrer
Norw. 1-10	grundständig	4,0 Jahre	Klassenlehrer
Norw. 8-13	konsekutiv	3,0 + 1,0 Jahre	Zwei-Fachlehrer
USA K-5/6	grundständig	4,0 Jahre	Klassenlehrer
USA K-5/6	konsekutiv	4,0 + 1,0 Jahre	Klassenlehrer
USA 6/7-8/9	grundständig	4,0 Jahre	Ein-Fachlehrer
USA 6/7-8/9	konsekutiv	4,0 + 1,0 Jahre	Ein-Fachlehrer

### 3 Zusammenfassung und Diskussion

Auch wenn die Wirkungskette von strukturellen Merkmalen der Lehrerausbildung bis zu den letztlich am Ende erreichten professionellen Kompetenzen von Lehrkräften lang und vermutlich vielfach vermittelt ist, weist die hier vorgenommene international-vergleichende Analyse der TEDS-M-Ergebnisse deutlich auf Merkmale des Ausbildungssystems hin, die mit Blick auf den Kompetenzerwerb als hinderlich oder förderlich eingestuft werden kön-

nen. Sowohl die Länder, die im Vergleich zu ihrem gesellschaftlichen Entwicklungsstand – gemessen anhand des Human Development Index der Vereinten Nationen (UN, 2008) – unerwartet schwach abgeschnitten haben (*underachiever*: Norwegen, Chile und die USA), als auch jene, die die mit der Lehrerausbildung verbundenen Hoffnungen deutlich übererfüllt haben (*overachiever*: Taiwan, Russland und Thailand), weisen charakteristische Gemeinsamkeiten auf.

In allen drei Ländern der Underachiever-Gruppe ist der Umfang der Fachausbildung begrenzt. In Norwegen und Chile werden nicht nur bis in die Sekundarstufe I hinein Klassenlehrkräfte ausgebildet, sondern den Studierenden wird auch überlassen, in welchem Fach sie sich (zumindest geringfügig) spezialisieren wollen. Das ist in den seltensten Fällen die Mathematik. In den USA reicht in der Regel ein Minor in Mathematik, um eine Lizenz für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I zu erhalten. In vielen vor allem südlichen Bundesstaaten besteht noch nicht einmal diese Anforderung. Zudem ist die Ausbildung mit nur vier Jahren in Norwegen, Chile und den USA jeweils deutlich kürzer als in den Ländern der Overachiever-Gruppe, wo die Lehrerausbildung mindestens 4,5 Jahre (Taiwan), in Russland und Thailand sogar 5,0 Jahre – also ein ganzes Jahr länger – dauert.

Für alle drei Länder, die die Erwartungen an die Lehrerausbildung nicht erfüllen, gilt auch, dass keine systematische Selektion zu Beginn durch Begrenzung der Studienplätze erfolgt, sondern dass prinzipiell jede Lehrerin werden kann, solange sie nur bereit ist, an eine Institution mit geringerer Reputation oder ländlicher Lage zu wechseln. Dass sich unterschiedliche kognitive Lernvoraussetzungen in unterschiedlichen Lernergebnissen niederschlagen ist aus den Schulleistungsstudien bekannt. Auch wissen wir für die Lehrerausbildung, dass der Schulerfolg einer der besten Prädiktoren für das in der Ausbildung Erreichte ist (Blömeke, 2009). Wenn dann also beispielsweise Taiwan gezielt anstrebt, Lehrkräfte nur aus den leistungsstärksten High-School-Absolventinnen und -Absolventen zu rekrutieren, sich in Chile, Norwegen oder den USA aber vor allem eher leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler für die Lehrerausbildung entscheiden, stellt diese Diskrepanz eine entscheidende Rahmenbedingung dar, die das in der Lehrerausbildung Mögliche hemmt oder fördert.

Die Ausbildungsinstitutionen in Norwegen, Chile und den USA verfügen zudem über hohe institutionelle Autonomie. Sie können das Ausbildungscurriculum weitgehend frei gestalten und werden nur wenig seitens des Staates kontrolliert, ob sie umsetzen, was von ihnen gefordert und erwartet wird. Für den Beruf als Lehrerin bzw. Lehrer in Norwegen, Chile und den USA schließlich gilt, dass er nur über ein geringes Ansehen verfügt und dass das

Lehrereinkommen vergleichsweise gering ist. Karrierestufen sind nicht vorgesehen und eine Fortbildungspflicht besteht auch nicht.

Grundsätzlich anders stellt sich die Situation in der Gruppe der *Overachiever*-Länder dar. Die Sekundarstufen-I-Ausbildung erfolgt hier überall zusammen mit der Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe II. Dieses Modell garantiert eine hohe Fachlichkeit der Ausbildung – und dies in längerer Zeit. Zugleich erfolgt in Taiwan und Russland eine spezialisierte Primarstufenausbildung, die als Klassenlehrausbildung auf die spezifischen Bedürfnisse jüngerer Lernender abgestimmt ist. Thailand folgt diesem Modell allerdings nicht, sondern setzt selbst für die ersten Schuljahre ganz auf das Fachlehrersystem. In allen drei Ländern lässt sich zudem eine starke Steuerung der Ausbildung und eine umfassende Qualitätskontrolle der Programme feststellen, sei es in Form zentraler Eingangs- oder Abschlussprüfungen, sei es über curriculare Vorgaben, sei es über strenge Akkreditierungsprozesse.

Die Bildungspolitik in Taiwan und Thailand hat viele aktive Rekrutierungsstrategien entwickelt, um die Gewinnung besonders leistungsstarker Lehrkräfte zu sichern. Dazu gehören eine förderliche Gehaltspolitik und das Setzen von Anreizen in Form von Karriereschritten und öffentlichen Wettbewerben samt Auszeichnungen. Russland profitiert im Bereich der Mathematiklehrkräfte vom traditionell hohen Ansehen dieses Faches in Osteuropa, sodass auch hier vergleichsweise gute Rekrutierungsbedingungen gegeben sind. Inwieweit sich diese Erkenntnisse auf andere Lehrergruppen übertragen lassen, muss allerdings offen bleiben.

Für alle drei Länder dieser Gruppe gilt schließlich, dass die Erstausbildung nur die Fundamente vermitteln soll, auf die eine intensive und kontinuierliche Fortbildung aufsetzt. Obwohl die Länge der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich in Taiwan, vor allem aber in Thailand und Russland bereits im oberen Bereich liegt, werden die Investitionen – relativ gesehen – noch einmal deutlich erhöht, wenn es um die lebenslange Qualitätsentwicklung geht. So wird garantiert, dass systematische Verbesserungen im Laufe des langen Berufslebens als Lehrkraft erfolgen.

Weniger entscheidend scheint für die Qualität des Erreichten dagegen zu sein, ob die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität stattfindet bzw. ob sie grundständig oder konsekutiv angeboten wird, solange damit keine Unterschiede in den gebotenen Lerngelegenheiten verbunden sind. Nur wenn sich Unterschiede in diesen zeigen, wie dies in manchen Ländern der Fall ist, wenn ein professionsspezifischer Master auf einem fachbezogenen Ein-Fach-Bachelor aufbaut, sind auch Unterschiede in der professionellen Kompetenz festzustellen. Was also zentral ist, ist der Umfang an gebotenen Lerngelegenheiten.

Bevor kurzschlüssige Konsequenzen aus den hier dargestellten Ergebnissen gezogen werden, ist zu bedenken, dass die Ergebnisse das kumulative Resultat unterschiedlicher Ausbildungsmerkmale und unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen sind. Viele der analysierten Merkmale sind miteinander konfundiert, treten also gemeinsam in einem Land auf, sodass es nur schwer möglich ist, eine letzte Entscheidung darüber zu treffen, welcher Faktor für ungewöhnlich hohe bzw. ungewöhnlich niedrige Leistungen am Ende der Lehrerausbildung denn nun ausschlaggebend war. Mit 17 Ländern haben nicht hinreichend Einheiten an TEDS-M teilgenommen, um die Effekte trennen zu können. Insgesamt deutet sich aber an, dass die gebotenen Lerngelegenheiten in fachbezogener Hinsicht einen bedeutsamen Kern des Wirkungszusammenhangs darstellen.

So schlicht sich diese Erkenntnis anhört, so gravierende Konsequenzen hat sie mit Blick auf einige Merkmale der Lehrerausbildung, die wir uns in Deutschland leisten: unterschiedliche Längen der verschiedenen Sekundarstufen-I-Ausbildungen für die verschiedenen Schulformen, die Zwei-Fach-Sekundarstufenausbildung generell oder eine Grundschullehrerausbildung, die nur für eine Minderheit an angehenden Lehrkräften eine vertiefte Fachausbildung in schulischen Kernfächern verpflichtend sichert. Die Gründe dafür mögen jeweils komplex und zum Teil auch nachvollziehbar sein. Über den Preis, der dafür bezahlt wird, muss man sich aber auch klar sein: WYSIWYG!

## Literatur

- Avalos, B. (2008). *Teacher Education in Chile: Context, Policies and Institutions*. East Lansing, MI: MSU.
- Blömeke, S., Suhl, U. & Kaiser, G. (2011). Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 154–171.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 393–416.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotorischer Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 82–110.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Breitei, T. (2008). *Country Report on Teacher Education: Norway*. East Lansing, MI: MSU.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Eamoraphan, Suw., Eamoraphan, Suc., Thipkong, S., Jiarasuksakun, T., Dechsri, P., Pativisan, S. & Maluangnont, S. (2008). *Country Report on Teacher Education: Thailand*. East Lansing, MI: MSU.
- Hsieh, F.-J., Lin, P. J., Chao, G. & Wang, T.-Y. (2008). *Country Report on Teacher Education: The Development and Transformation of Teacher Education in Chinese Taipei*. East Lansing, MI: MSU.
- NOKUT Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utanningen (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Hovedrapport*. [http://www.nokut.no/Documents/KUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/SK/alueva/ALUEVA\\_Hovedrapport.pdf](http://www.nokut.no/Documents/KUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf). (Letzter Zugriff 25.1.2010).
- OECD (2004). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Schmidt, W. H., Blömeke, S. & Tatto, M. T. (2011). *Teacher Education Matters. A Study of The Mathematics Teacher Preparation from Six Countries*. New York: Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl., 3–36). New York: Macmillan.
- Tatto, M. T., Schulle, J., Senk, Sh. L., Rodriguez, M., Bankov, K., Reckase, M. et al. (im Druck). *The Mathematics Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics: First Findings*. Amsterdam: IEA.
- United Nations (2008). *Human Development Indices*. <http://hdr.undp.org/statistics/>. (Letzter Zugriff 21.01.2010).
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“*. Neuchatel, Schweiz: Bundesamt für Statistik.
- Youngs, P. & Grogan, E. (2008). *United States Country Report on Teacher Education*. East Lansing, MI: MSU.



# Distanz und Einlassung

## Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung

*Georg Hans Neuweg*

### 1 Das Integrationssyndrom

Was im Folgenden als Integrationssyndrom bezeichnet wird, kennzeichnet die lehrerbildungsdidaktische Debatte seit ihren Anfängen. Bereits in Trapps Antrittsvorlesung aus dem Jahre 1779 werden seine Kernmerkmale sichtbar: die Überzeugung, Wissen sei Gelingensbedingung für Handeln, die Hoffnung auf Praxisinnovation dadurch, „dass die Einsichten der Erziehungsverbesserer allgemein bekannt und ihre Vorschriften befolgt werden“, ausgeprägte Skepsis gegenüber einem als unprofessionell betrachteten Erfahrungswissen, weil Erziehung eine „besondere Kunst“ und keine Nebensache sei, „die jeder Ungeweihter nach Gutdünken so oder anders machen könne“, und schließlich die Sorge, bloße Theorie ohne Übung könne „eine Menge pädagogischer Schwätzer“ hervorbringen (Trapp 1779/1977, passim).

Auch wenn Trapps eher naive Modellierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses subtileren und vielfältigeren Vorstellungen gewichen ist: Die Denkfigur „Können als Wissensanwendung“ und die Forderung nach einer „Integration“ von Theorie und Praxis leben immer wieder neu auf. In jüngerer Zeit wurde das Integrationskonzept vor allem von Fritz Oser engagiert vertreten, der Brüche zwischen Wissen und Handeln als Versagenssymptom einer Lehrerbildung interpretiert, die sich nicht hinreichend um die Verschränkung von Wissensvermittlung, Übung und Anwendung in der Praxis bemüht (vgl. Oser 1997, 2001, 2002). Zielbild ist dabei die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut. Der Aufbau von Wissen, das nicht unmittelbar handlungsrelevant wird (in diesem Denkraum: „träges Wissen“), und der Vollzug eines Könnens, dem keine Begründungsleistungen im Rückgriff auf Wissen korrespondieren (in diesem Denkraum: „blinde Routine“), gelten dagegen als Betriebsunfälle einer Ausbildung, die am Anspruch der Herstellung einer Kongruenz von Wissen und Können gescheitert ist.

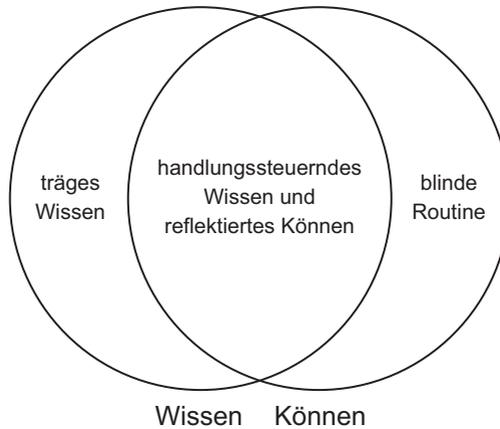


Abb. 1: Wissen und Können in Integrationskonzepten

Möglich und sinnvoll erscheint der Paarlauf von Wissen und Können vor dem Hintergrund spezifischer Vorstellungen sowohl von der Natur menschlichen Handelns als auch vom Charakter professionellen Wissens:

- Handeln wird aufgefasst als Doppelakt von Denken und Tun. Seine Qualität ist einem parallelen inneren Handlungsstrom geschuldet, der aus mentalen Prozessen (Ziele bilden, denken, planen, entscheiden, Selbstbefehle aussprechen und dergleichen) besteht. Auch Wissen und Können treten im Tandem auf, weil erst das Erinnern von Wissen die inneren Selbstbefehle zu informierten, professionellen Selbstbefehlen macht.
- Wissen wiederum wird als etwas aufgefasst, das entweder schon im Format einer Regel existiert oder doch ohne allzu großen Aufwand und gegebenenfalls nach hinreichender Übung in einen situationsangemessenen Selbstbefehl überführt werden kann.

## 2 Korrolarien des Integrationssyndroms

### *Die Verdinglichung des Könnens zur mentalen „Substanz“*

Die vielleicht folgenreichste Begleiterscheinung des beschriebenen Syndroms ist die Annahme, Kompetenz sei sinnvoll als eine Art mentaler Substanz hinter dem beobachtbaren Tun aufzufassen. Sie macht Handeln zum bloßen Anhängsel eines im Prinzip bestimmbar und vermittelbaren Wissens, lenkt vom eigentlich relevanten Phänomen pädagogischer Könnerschaft

ab und liefert, so wird sich zeigen, die Lehrerbildungsdidaktik einem kognitionspsychologischen Diskurs aus, von dem her weder der bildungstheoretische Wert eines Studiums bestimmbar ist noch auch brauchbare Modellierungen des Lernens an der Erfahrung und am Modell des Meisters zu gewinnen sind.

Obwohl sich Lehrerbildner letztlich für das im Klassenzimmer verausgabte Können von Lehrkräften und nicht für deren Gedächtnisinhalte interessieren, obwohl der methodologische Status kognitionspsychologischer Konstrukte sehr umstritten (vgl. z. B. Herrmann 1982, Oberauer 1993, Ickler 1994, Neuweg 2000) und dies auch im Lehrerbildungsdiskurs längst bekannt ist (vgl. z. B. den bei Bromme 1992 bereits erreichten Reflexionsstand, hinter den die aktuelle Diskussion zurückzufallen droht), übernehmen Erziehungswissenschaftler aus der Kognitionspsychologie bereitwillig die Annahme, Wissen sei „Ursache“ des Handelns, ohne zu fragen, was genau dabei mit „Wissen“ und was genau dabei mit „Ursache“ gemeint sein könnte. Wie ist dies erklärbar?

Anders als die Konzepte „Lehrerpersönlichkeit“ und „Erfahrung“ verheißt das Konzept des „Lehrerwissens“ die Didaktisierbarkeit des Prozesses der Lehrerwerdung; am Horizont zeichnet sich gar ein „Professionsgenerierungs-Ansatz“ ab (Oser 2004, 193). Offenbar weil Wissen so gut vermittelbar ist, kommt es zu Angleichungen des didaktisch so sperrigen Könnens an das didaktisch so willfährige Wissen. Was auch immer Könnner wo auch immer gelernt haben – in der formalen Ausbildung, in der Kindheit und Schulzeit, in der eigenen Unterrichtspraxis –, man neigt dazu, es „Wissen“ zu nennen und davon auszugehen, dass es „herangezogen“ wird, um zu handeln.

Plausibel wird diese Konzentration auf das Wissen freilich erst, nachdem man das Theorie-Praxis-Problem durch einen mehrdeutigen Wissensbegriff (vgl. dazu ausführlich Neuweg 2011) semantisch entschärft hat, der mit der alltagssprachlichen Bedeutung des Wortes „Wissen“ kaum mehr etwas gemein hat. Wenn Wissen zum Beispiel „zu einem erheblichen Teil als prozedurales Wissen (Routinen, Fertigkeiten, Können) angesehen“ (Weinert, Schrader & Helmke 1990, 188), „prozedurales Wissen“ als „besonders handlungsrelevant“ erkannt (Blömeke, Felbrich & Müller 2008, 174) oder behauptet wird, dass sich „praktisches Wissen“ als Können manifestiert (Bauert & Kunter 2006, 483), dann verschwindet der Wissen-Können-Bruch nur deshalb, weil das Wissen schon zum Können undefiniert worden ist.

Die Neigung, Können dem Wissen anzugleichen, geht so weit, dass selbst die Kreativität, mit der handlungskompetente Menschen auf Situationen reagieren und Wissen in situ gleichsam erzeugen statt anwenden, als Wissen missverstanden wird. In den letzten Jahren hat beispielsweise das fachdidaktische Können besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Be-

merkenswerterweise wird es in aller Regel im Anschluss an Shulman (1986) als „pedagogical content knowledge“ (PCK), als fachdidaktisches „Wissen“, bezeichnet. Suggestiert wird damit die Existenz einer eigenen Wissensbasis, die die Lehrkraft aus dem Fachwissen und dem allgemeinpädagogischen „Wissen“ erzeugt und im Klassenzimmer dann anwendet – und, das ist die Pointe, die gegebenenfalls auch wissensförmig in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vermittelt werden kann. Aber nicht von ungefähr setzt Gess-Newsome (1999) der Modellvorstellung, PCK sei ein eigenständiges Wissen („transformative model“), die Annahme entgegen, Fachwissen und pädagogisches Wissen würden erst im Unterricht kontextsensibel zu fachdidaktischem Können integriert („integrative model“). Das Instruktionsverhalten erfahrener Lehrkräfte ist flexibel und nur begrenzt vorhersehbar, weil sie nicht einfach tun, was sie „wissen“, sondern weil sie auf die Logik des Lehrstoffes, die Fähigkeiten der Schüler, ihre Lehrziele und die gegebenen Kontextbedingungen reagieren. Kurzum: Fachdidaktisches „Wissen“ ist in der Regel wohl eher fachdidaktisches Denken und bei erfahrenen Kräften schlicht fachdidaktisches Handeln. Selbst die Kant'sche Urteilskraft, Herbarts pädagogischer Takt, ein zwischen der Abstraktheit der Regel und der Konkretheit der Situation vermittelndes Können, im Grunde die Fähigkeit, neues, lokales Wissen zu generieren, gerinnt übrigens bei Shulman (1986) sprachlich zu „Wissen“ („strategic knowledge“).

### *Die Zerlegung der „Substanz“ in Kompetenz- und Wissensatome*

Sobald Können auf eine mentale Substanz zurückgeführt ist, entsteht die Frage nach der Struktur dieser Substanz. Eine Suche nach Kompetenz- und Wissensatomen beginnt. Suchen lässt sich „im Kopf“ der Lehrkraft: Man differenziert dann zum Beispiel zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinpädagogischem Wissen mit je vielfältigen Untergliederungen, so als ob es für dieses und für jenes jeweils Spezialneuronen gäbe – oder aber man sucht „im Tun“. Mit der zweiten Strategie gelangt Oser zu 88 Standards, von denen jeder durch eine Kombination von Theorie, Übung und Praxis erworben werden soll (zum Folgenden vgl. ausführlicher Neuweg, im Druck). Aber gibt es 88 einzelne Könnensdispositionen, denen 88 abgrenzbare Wissensbestände korrespondieren, die in diesem Können verausgabt werden? Hat ein Lehrer, der Hausaufgaben aufzutragen weiß, eine Hausaufgabenerteilungskompetenz, die psychologisch sinnvoll als nur situationsklassenbezogenes Fähigkeitsbündel aufzufassen wäre, und gibt es eine spezifische „Hausaufgabentheorie“, aus der diese Fähigkeit „generiert“ werden kann? Standards beziehen sich auf Situationen, Können aber bezieht sich auf Personen. Der Unterschied ist wichtig, weil sich in Standards in hohem Maße

das Professionstypische niederschlagen mag, in den bewältigungskritischen Kompetenzen sich aber die volle Breite personaler Ressourcen niederschlägt.

### *Der Aufbau von Monopol- und Machbarkeitsfiktionen*

Per definitionem kein Standard soll gegeben sein, „insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller“ (Oser 1997, 27f.). Diese Setzung tut dem professionellen Selbstbewusstsein zweifellos gut. Aber dass auch „Laien“ Gruppen führen, Menschen begeistern, Sachverhalte präzise erläutern oder Verhaltensnormen begründen und so kommunizieren können, dass wenig Reaktanz entsteht (vgl. das Beispiel bei Oser 2007, 103), macht solche Fähigkeiten für Lehrkräfte nicht unwichtiger. Und auch die These, über Standards ließe sich Profession „generieren“ (Oser 2001, 79f., 2004, 193f.), ist Ausdruck einer bloßen Setzung, die die Bedeutung stabiler Persönlichkeitsmerkmale für die kompetente Ausübung des Lehrerberufes ebenso unterschätzt wie die Komplexität der wesentlich auch informellen Lernprozesse, die für die Kompetenzgenese kritisch sind. Mayr (2006, 161) macht deutlich, wie eng Monopol- und Machbarkeitsfiktion zusammenhängen: „Das informelle Lernen vor und außerhalb der Lehrerbildung und erst recht die Rolle von (in relevantem Maß genetisch bestimmten) Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Temperamentsfaktoren und das in seiner Entstehungsgeschichte und Wirkungsweise schwer fassbare implizite Wissen werden als Gegensätze zum professionellen Handeln gesehen [...]. Die Dignität der Kompetenz scheint davon abhängig gemacht zu werden, dass diese in nachvollziehbarer Weise im Zuge einer systematischen Anstrengung von Lehrenden und Lernenden ‚generiert‘ und der Erfolg ‚garantiert‘ wird [...]. Die so professionalisierte Lehrperson kann dann eine Dienstleistung anbieten, für die sie eine Monopolstellung innehat; kein ‚Laie‘ kann sie ihr streitig machen.“

### 3 Differenz statt Integration: Lehrerkönnen im *tacit knowing view*

Heinz-Elmar Tenorth (2006) hat recht: Man versteht das Gelingen von – zum Beispiel: medizinischer, juristischer oder pädagogischer – Praxis nicht, wenn man sie vom Wissen her denkt. Es mag sein, dass selbst der Begriff des impliziten Wissens verfänglich ist. Tenorth jedenfalls rät, mit der Wissensanalogie radikal zu brechen und von „professionellen Schemata“ zu sprechen, um die Grundlage zu benennen, aus der Könnern ihre immer neuen Performanzen schöpfen.

Deutlicher noch stellt das Konzept der „Könnerschaft“ die Opposition zum Informationsverarbeitungsansatz in der Kognitionspsychologie heraus und ankert stattdessen im metatheoretischen Rahmen des *tacit knowing view* (vgl. Neuweg 2004, 2005b). Metatheoretisch ist er, weil er zunächst daran erinnert, wie kognitionspsychologische Objekttheorien zu lesen sind und wie nicht: Was Psychologen, die Verhalten erklären und vorhersagen wollen, zu theoretischen Zwecken einführen, darf nicht in reale Entitäten „im Kopf“ von Könnern umgedeutet werden, die man unabhängig vom Können selbst als etwas Zusätzliches, irgendwie Ursächliches studieren könnte („Kategorienfehler der dritten Person“; vgl. Neuweg 2004, 90ff.). Wer von „Schemata“, von „prozeduralem Wissen“, von „implizitem Wissen“ und dergleichen spricht, spricht immer noch vom Können selbst.

Ob eine Person etwas kann, zeigt sich zwar in der Regel nicht aufgrund einer einzelnen Verhaltensbeobachtung. *Insofern* sind Kompetenz und Performanz voneinander zu unterscheiden. Kompetenz ist aber nichts, wonach man anderswo als im praktischen Tun suchen könnte, insbesondere auch nicht Anhängsel einer Wissensbasis. Dass eine Lehrkraft beispielsweise eine Klasse zu führen „weiß“, bedeutet schlicht, dass sie sie führen kann.

Die Zuschreibung einer Könnensdisposition kann auch wissensförmig erfolgen, etwa in der Form: Lehrer Huber verhält sich in Übereinstimmung mit Kounins Prinzipien der Klassenführung, also so, *als ob* er um diese Prinzipien wisse. Dieses Wissen ist aber nicht notwendig auch das Wissen des Lehrers, nicht sein im Handeln angewandter Gedächtnisbesitz, sondern das Wissen des Beobachters, der die Logik des Handelns von außen rekonstruiert (vgl. dazu die scharfsinnige Analyse von Bromme 1992, 128ff.).

Das Beispiel zeigt zugleich: Können aus der psychologischen Geiselhaft des Wissens zu befreien, heißt nicht, professionelle Standards aufzugeben. Selbstverständlich bleiben Professionalitätszuschreibungen daran gebunden, dass einer sich *in Übereinstimmung mit* dem verhält, was wir wissen. Ob und in welchem Maße eine solche Handlungskompetenz auf explizitem Wissen gründet und vor allem durch dessen Vermittlung angebahnt werden kann, ist aber eine ganz andere und extrem differenziert zu beantwortende Frage.

Was genau ist zu gewinnen, wenn Könnerschaft und nicht „Wissen“ zum zentralen Bezugspunkt der Forschung zum Lehrerberuf und der lehrerbildungsdidaktischen Diskussion wird?

(1) Die in der kognitiven Psychologie verwendeten Konzepte als theoretische Instrumente und nicht als Deskriptionen einer realen mentalen Welt zu verstehen, ist wichtig, weil psychologische Denkstile didaktische Denkstile prägen. Wer „prozedurales Wissen“ für etwas hält, das die erste Person „im Kopf“ hat, wird nicht nur vermuten, man könne die „Wissensbasis“ der Könnerschaft aus den Köpfen holen, explizieren und als Wissen darstellen, son-

dem auch versucht sein zu behaupten, alles oder doch das meiste didaktisch angeleitete Lernen solle sich als Vermittlung deklarativen Wissens und anschließende „Prozeduralisierung“ (Anderson 1983) darstellen, bei der das Explizite in das Unbewusste „herabsinkt“, seinem Wesen nach aber irgendwie immer noch Wissen bleibt. Selbst wo Lernen sich so vollzieht – und es vollzieht sich keineswegs immer so –, ist die qualitative Neuorganisation des Gewussten und Gekonnten durch eine solche Verdichtungs- und Absinkensmetaphorik vermutlich äußerst unzureichend beschrieben (vgl. auch dazu eindrucksvoll schon Bromme 1992).

(2) Der Blick für die mehrfach gebrochenen Beziehungen zwischen den von Ryle (1949) sogenannten „Handlungen höherer Ordnung“ (das sind solche, die auf andere Handlungen bezogen sind, also zum Beispiel präaktionale Selbstinstruktion oder postaktionale Reflexion) und dem praktischen Können wird geschärft. Man rechnet systematisch damit, dass Verbalisierungsexperten nicht einfach anwenden können, was sie wissen, und dass Handlungsexperten die „Wissensbasis“ ihres Handelns nicht einfach verbalisieren können. Es hat seine eigene Faszination, Lehrerbildner zu beobachten, die im Seminarraum oder auf Kongressen zeigen, dass sie die Praxis, die sie predigen, selbst nicht beherrschen. Wissen scheint also keine hinreichende Bedingung für Können zu sein. Ist es überhaupt immer notwendige Bedingung?

Dass das fachdidaktische Können von Hauptfachmathematikern an jenes fachdidaktisch ausgebildeter Mathematiklehrkräfte heranreicht (vgl. Krauss, Baumert & Blum 2008) oder dass Studienseminare sogenannten Quereinsteigern eine gegenüber grundständig ausgebildeten Referendaren gleichwertige oder nur geringfügig schlechtere pädagogische und unterrichtspraktische Qualifikation attestieren (vgl. Bader & Schäfer 1995), verträgt sich schlecht mit der Vorstellung, man müsse zuerst etwas theoretisch wissen, um es hernach anwenden zu können. Gleiches gilt für den Befund Mayrs (2002), dass ausgewählte, sehr stabile Persönlichkeitsmerkmale Erfolg und Befinden im Lehrerberuf besser vorhersagen als die Intensität der Befassung mit den Oser-Standards in der Ausbildung.

(3) Psychologische Handlungstheorien neigen zu einer recht kruden Dichotomisierung von Verhaltensformen. Hier bloßes Verhalten, geistlos, bewusstlos, unflexibel, mechanisch; dort echtes Handeln, deliberativ, selbstinstruktiv, geplant. Mitten hindurch fallen Handlungsformen, die weder als Doppelakte von Denken und Tun noch als mechanisches Abarbeiten von Routinen aufgefasst werden können. Interessante Versuche ihrer Beschreibung finden wir zum Beispiel bei Volpert (2003), der von „intuitiv-improvisierendem Handeln“ spricht, bei Schön (1983), bei dem von „knowing-in-action“ die Rede ist, oder bei Csikszentmihalyi (1975), der mit dem Flow-Konzept auf die subjektiven Erlebnisqualitäten eines solchen Handelns abstellt. Csikszentmihalyi

halyis Studien eignen sich im Übrigen besonders gut dazu, intellektualistisch dominierte Vorstellungen von intelligentem Handeln zu irritieren. Einerseits nämlich ist das Handeln im „Flow“ alles andere als das Abarbeiten bloßer Automatismen. Andererseits fehlt ihm aber das Moment der Subjektverdopplung; der Akteur ist gänzlich selbstvergessen und dennoch hochkonzentriert – freilich auf die Situation, nicht auf sich selbst.

(4) Die aus dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien bekannte und jüngst von Meyer wiederholte Einschätzung, dass Lehrer manchmal mehr könnten als sie wüssten, dies aber „kein wünschenswerter Zustand“ sei (Meyer 2011, 77), verkennt Phänomen und Konzept des impliziten Wissens. Es lässt sich zeigen, dass Wissen *notwendig* hinter kunstfertigem Können zurückbleibt (Neuweg 2005b, 564ff.). Lehrerbildner, die Können als Magd des Wissens ausgeben, formen bestenfalls Regelanwender, und wer Wissen und Können gar zur Deckung bringen will, formt schlechte Regelanwender noch dazu, weil er Fingerspitzengefühl, das „feine Verständnis der gegenwärtigen Lage“ (James 1908, 4f.), den pädagogischen Takt amputiert. Wissensförmige Handlungsregeln abstrahieren notwendig von den Besonderheiten der Situation und fangen ein zentrales Momentum menschlicher Könnerschaft daher nicht ein: die Subtilität ihres Situationsbezugs.

(5) Bourdieu (1992, 102f.) hat davor gewarnt, in den Hervorbringungen des „Habitus“ nach mehr Logik zu suchen, als sie aufweisen, denn: „Die Logik der Praktik besteht darin, nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch zu sein, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre.“ Deshalb müsse die Arbeit des Kodifizierens einhergehen mit einer Theorie der Effekte des Kodifizierens. Worin bestehen diese Effekte? Möglicherweise kann Wissen dem Können vor allem dort hinderlich sein, wo man etwas nicht zu sehr können wollen darf. „Der Zwangsneurotiker“, meinte Frankl (1956, 97), „will alles ‚machen‘, mit Wissen und Willen, und dann sieht eben alles ‚gemacht‘ und ‚gewollt‘ aus, und nicht zügig, nicht flüssig.“

(6) Der Integrationsansatz mag Schluss machen mit der vielbeklagten Beliebigkeit universitärer Lehre, hat aber einen hohen Preis. Viele bedeutsame Wissensmengen und -arten, die universitäre Lehre anzubieten hat, werden unsichtbar. Zum einen wird in der Konzentration auf Regeln mit unmittelbarem Handlungsbezug übersehen, dass Pädagogik in hohem Maße Aussagesysteme mit sehr mittelbarem oder ohne instrumentellen Bezug anbietet: Begriffe und Beziehungen zwischen Begriffen, Deutungssysteme und Problemmodelle, keineswegs nur nomologische oder technologische Aussagen. Zwischen solche „Theorien“ und die Praxis schieben sich intervenierende Variablen in Form von Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen. Sie fungieren dann nicht als Regeln oder Rezepte, sondern als „Hintergrundwissen“ (Herrmann 1979) in Form von Auffas-

sungsmustern und Problemsensibilisierungen, die von rigiden Regeln und Techniken gerade im Gegenteil unabhängig machen und dabei helfen, Übersimplifizierungen zu vermeiden und neue Problemdimensionen zu sehen. Zum anderen: Die Einsicht in die phänomenologische und theoretische Problematik der Wendung vom „handlungsleitenden Wissen“ darf nicht dazu verleiten, auch die Konzepte des handlungsvorbereitenden, -rechtfertigenden und -korrigierenden Wissens aufzugeben, für die Wissenschaftswissen seine primäre Zuständigkeit anmelden darf und muss. Es wäre im Gegenteil im Auge zu behalten, dass auch intuitiv-improvisierendes Handeln in übergreifende Pläne eingebettet bleibt und wie jedes professionelle Handeln einer Begründungsverpflichtung unterliegt, die mindestens potenziell einlösbar sein muss. Weder Handlungsplanung noch Handlungs begründung oder begründete Handlungskorrektur können aber auf Bestände expliziten Wissens verzichten.

Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen stellt kaum Lösungs-, wohl aber Problemmodelle bereit, die helfen, Wirklichkeit zu lesen und Fragen zu stellen. Eine erste Phase der Lehrerbildung, die dieses Wissen vermittelt, hat, wenn sie gut gemacht ist, „praktische Relevanz“ – nicht, weil dadurch unmittelbar „Anwendbares“ erworben würde, das hernach durch „Übung“ und „Praxis“ zur „Prozedur“ wird, sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt.

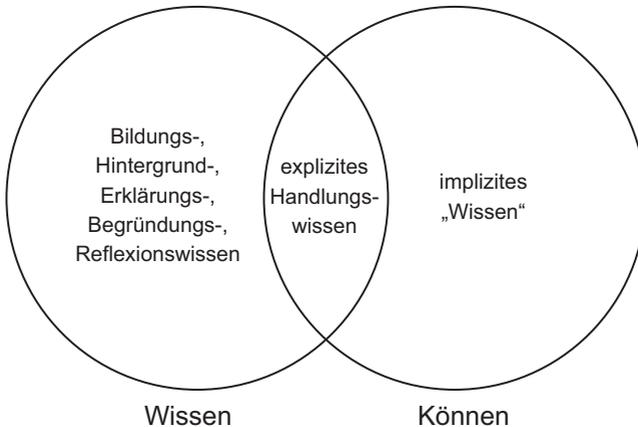


Abb. 2: Wissen und Können in Differenzkonzepten

## 4 Distanz und Einlassung als Gelingensbedingungen von Lehrerbildung

Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis muss Lehrerbildung pflegen, wenn angehende Lehrkräfte lernen sollen, Wissenschaft und Könnerschaft auf Dauer in ausgehaltene Spannung zu setzen. Die Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis nämlich verkürzt Lernen zur intuitiv-praktischen *und* zur intellektuellen Seite hin. Zu erinnern ist daher immer wieder an die notwendige Ungleichzeitigkeit zweier für das Lernen von Lehrern unverzichtbarer Kulturen: einer Kultur der Distanz, wie sie nur in einem Studium realisierbar ist, das diesen Namen verdient, und einer Kultur der Einlassung auf Praxis, die ihrerseits nur so genannt werden kann, wenn sie nicht dauerreflexiv und damit verhalten bleibt (vgl. ausführlich Neuweg 2002, 2005a, 2010).

Das Distanzgebot gilt immer dort, wo es um die Aneignung und das tiefe Verstehen von Wissen sowie um die Ausformung eines forschenden Habitus geht. Vorausgesetzt sind sowohl für das Studium der später zu unterrichtenden Fächer als auch für die erziehungswissenschaftlichen Studien Muße sowie der Zugang zur Sache selbst, auch unabhängig von ihren praktischen Verzweckungen. Erst der Abschied von der Vorstellung, Wissen könne oder solle unmittelbar handlungsleitend sein, bringt die Tätigkeit des Studierens wieder als das in Stellung, was sie eigentlich ist: ein abständiges Betrachten, Sezieren und Verstehen, das am Maßstab des praktisch Nützlichen nicht abgetragen werden kann. Es geht um das Wecken von Neugierde, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens, um die Grundlegung maximaler Skrupel gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, unzulässige Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen. Auf diesem Fundament wissenschaftsförmiger Sozialisation muss später Fortbildung aufbauen können.

Der Preis für die Einhaltung des Distanzgebots wäre so hoch nicht. Denn die Versuche der Universitäten, ihre Lehrangebote inhaltlich und methodisch „praxisrelevant“ auszurichten, verkennen das Wesen des Erfahrungswissens. Man kann das Missverständnis, Könnerschaft sei ein irgendwie zum Laufen gebrachtes Wissenschaftswissen, wahlweise als Selbstüberschätzung der Universitäten oder aber als Unterschätzung der kunsthandwerklichen Komponente des Lehrerberufs interpretieren. In den schmalen Zeitgefäßen der Studienpläne und mit dafür nicht ausgebildeten Hochschullehrern lässt sich nicht üben, was zu üben wäre, damit es einigermaßen gekonnt wird, und schon gar nicht lassen sich professionelle Schemata aufbauen. Der Aufbau von Könnerschaft setzt Formen der Einlassung auf Praxis voraus, die universitär nicht simulierbar sind.

Sicherlich: Die Einsicht in die Differenz zwischen Wissen und Können wirkt ernüchternd hinsichtlich der Möglichkeiten, Lehrerkognitionen, Lehrerhandeln und damit Unterrichtspraxis durch wissenschaftsförmige Ausbildung unmittelbar zu beeinflussen. Parallel dazu kann aber Raum entstehen für Respekt vor der „Weisheit der Praxis“ (Shulman 2004) und mit ihm der Entschluss reifen, den Studentinnen und Studenten die Begegnung mit den unterschiedlichen Welten von Könnerschaft und Wissenschaft zuzumuten. Um eine Zumutung handelt es sich, weil in dieser Begegnung hier wie da ein Wagnis liegt, hier das Risiko des Denkens ohne die Begrenzung durch das sogenannte Praktische und dort das Risiko des Handelns ohne die Sicherheit des Wissens.

## Literatur

- Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bader, Reinhard/Schäfer, Bettina (1995): *Diplom-Ingenieure und Diplom-Kaufleute im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. In: *Die berufsbildende Schule*, 47, 3, 87–92.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 469–520.
- Blömeke, Sigrid/Felbrich, Anja/Müller, Christiane (2008): *Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte*. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann, 171–193.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die Kodifizierung*. In: Ders. (Hrsg.): *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 99–110.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975): *Beyond Boredom and Anxiety. The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frankl, Viktor (1956): *Theorie und Therapie der Neurosen*. Wien, Innsbruck: Urban & Schwarzenberg.
- Gess-Newsome, Julie (1999): *Pedagogical Content Knowledge. An Introduction and Orientation*. In: Gess-Newsome, Julie/Lederman, Norman G. (Hrsg.): *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer, 3–17.
- Herrmann, Theo (1979): *Psychologie als Problem. Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmann, Theo (1982): *Über begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien: Begriffsinflation und Akteur-System-Kontamination*. In: *Zeitschrift für Sprache & Kognition*, 1, 3–14.
- Ickler, Theodor (1994): *Geborgter Reichtum – ehrliche Armut. Psychologische Sprache als semiotisches Problem zwischen Mentalismus und Behaviorismus*. In: *Sprache & Kognition*, 13, 2, 103–112.

- James, William (1908): *Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. 2., überarb. Aufl.* Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Krauss, Stefan/Baumert, Jürgen/Blum, Werner (2008): Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: validation of the COACTIV constructs. In: *ZDM Mathematics Education*, 40, 5, 873–892.
- Mayr, Johannes (2002): Sich Standards aneignen. Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 1, 29–37.
- Mayr, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz, 149–63.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer? Versuch einer bildungstheoretischen Positionierung. In: *Seminar*, 17, 1, 59–85.
- Neuweg, Georg Hans (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck: Studien-Verlag, 65–82.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 1, 10–29.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans (2005a): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205–228.
- Neuweg, Georg Hans (2005b): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, 4, 557–573.
- Neuweg, Georg Hans (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 35–49.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 451–477.
- Neuweg, Georg Hans (im Druck): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11, 3, 17–25.
- Oberauer, Klaus (1993): Prozedurales und deklaratives Wissen und das Paradigma der Informationsverarbeitung. In: *Sprache & Kognition*, 12, 1, 30–43.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26–37 (Teil 1), 210–228 (Teil 2).
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der*

- Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, 215–342.
- Oser, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 1, 8–19.
- Oser, Fritz (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184–206.
- Oser, Fritz (2007): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh, 103–122.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Schön, Donald S. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15, 2, 4–14.
- Shulman, Lee S. (2004): *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 580–597.
- Trapp, Ernst Christian (1779/1977). *Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe*. Berlin: Nicolai, 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren. Halle 1779. Besorgt von U. Herrmann. Paderborn: Schöningh.
- Volpert, Walter (2003): *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. 3., vollst. überarb. Aufl. Sottrum: Arctefact.
- Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (1990): Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alish, Lutz-M./Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft*, 173–206.



# Lehrerbildung an der TUM School of Education

*Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel*

An der Technischen Universität München fand im Oktober 2009 die Inauguration der TUM School of Education, einer neuen Fakultät für Lehrerbildung und Bildungsforschung, statt. Diese Fakultätsgründung war über Jahre vorbereitet worden und ist Teil einer langfristigen strategischen Ausrichtung der TU München. Sie sieht die Technische Universität nicht nur in gesellschaftlicher Verantwortung, sondern in einer Dienstleistungsfunktion gegenüber der Gesellschaft. Die Strategie wird auch von der Überzeugung bestimmt, dass eine Universität im Hinblick auf die angestrebten Ergebnisse einer herausragenden Forschung und ebenso ausgezeichneten Qualifikation ihrer Absolventinnen und Absolventen in einem hohen Maße abhängig ist von den Voraussetzungen, die Studienanfänger mitbringen. Zu diesen zählen kognitive Voraussetzungen (Wissen, Verständnis, Strategien) ebenso wie Interessen, Wertorientierungen und soziale Kompetenzen. Die Studienvoraussetzungen – gewissermaßen der Input aus Universitätssicht – hängen stark von der Qualität der Schulen ab. Die Qualität der Schulen wiederum wird von der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte geprägt. Deshalb dürfen sich Universitäten, die die Lehrerbildung vernachlässigen, nicht über Studienvoraussetzungen der Erstsemester beklagen. Positiv formuliert: Eine Universität, die auf Qualität bedacht ist, muss sich um eine ausgezeichnete Lehrerbildung bemühen. Sie sichert ihren Nachwuchs. Deshalb betrachtet die TU München die Lehrerbildung als eine ihrer „Säulen“.

Organisatorisch trägt die TUM School of Education die Verantwortung für die Lehrerbildung an der Technischen Universität München. Wie Strukturen und Aufgaben der School of Education gefasst sind, wird im zweiten Abschnitt dieses Beitrags ausgeführt, bevor dann im dritten Teil wesentliche Elemente des Lehrbildungsprogramms vorgestellt werden. Der Beitrag beginnt mit einer Skizze von Zielvorstellungen für eine zukunftsorientierte und verantwortungsbewusste Lehrerbildung, die aktuelle Herausforderungen aufgreift.

## 1 Herausforderungen und Ziele der Lehrerbildung

Nicht zuletzt haben die internationalen Vergleichsstudien der letzten Dekade dazu beigetragen, in Deutschland wieder gründlicher über Schule, Unterricht,

Lehrkräfte und ihre Ausbildung nachzudenken und zu diskutieren (vgl. Klieme u. a. 2010). Befunde über Fähigkeitsniveaus, die weit von curricula- ren Anforderungen entfernt sind, über relativ große Anteile von Schülerinnen und Schülern mit schlechten Chancen für eine Berufslaufbahn und für ihre gesellschaftliche Teilhabe, über eine straffe Kopplung von sozialer oder ethnischer Herkunft mit Kompetenz und Bildungserfolg rückten auch die Unterrichts- und Schulqualität als relevante Bedingungsfaktoren in den Blickpunkt. Mit Leistungsvergleichen verbundene analytische Studien lieferten genauere Hinweise auf Problemlagen, zum Beispiel Videoanalysen zur Unterrichtsgestaltung (vgl. z. B. Seidel u. a. 2006) oder differenzierte Erhebungen der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen sowie weiterer Merkmale von Lehrpersonen (vgl. Kunter u. a. 2011). Inzwischen sind die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften, der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die Unterrichtsskripts, das fachdidaktische Verständnis von Aufgaben, die gemeinsame Unterrichtsentwicklung – um nur einige Aspekte zu nennen – Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. 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.

Aktuelle und besondere Herausforderungen für eine zukunftsbezogene Lehrerbildung lassen sich zudem aus Veränderungen ableiten, die gelegentlich als Megatrends bezeichnet werden. Um einige Beispiele zu nennen: Der demographische Wandel (Geburtenrückgang) wird nicht nur in Deutschland dazu führen, dass größere Anteile von Alterskohorten ein Kompetenzniveau erreichen, das früher nur relativ kleinen Teilen der Bevölkerung vorbehalten war (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008) – mit Auswirkungen auf die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte. Die sogenannte „Wissensgesellschaft“ und auch die „Globalisierung“ (vgl. Aktionsrat Bildung 2008) verlangen nicht nur Strategien, um Informationen in Wissen umzusetzen, sondern zum Beispiel auch das Aushalten von Widersprüchlichkeiten, das Umgehen mit Ungewissheit, wiederum verbunden mit neuen Anforderungen an den Fachunterricht. Unter den Aspekten „Ressourcen“ und „Nachhaltigkeit“ gewinnen komplexe Problemlösungsstrategien und bestimmte Wertorientierungen an Bedeutung, die ebenfalls in der Schule durch die Lehrkräfte angebahnt werden müssen.

Insgesamt wird damit deutlich, dass die Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung gestiegen sind und weiter steigen werden. Sie bedürfen dabei einer konsequenten Forschungsbasierung (vgl. Prenzel 2009). Gerade mit Blick auf nicht exakt vorhersagbare Anforderungen und auf die Notwendigkeit einer lebensspannenübergreifenden Weiterqualifizierung gewinnt die akademische, forschungsbasierte Ausbildung an der Universität herausragende Bedeutung.

Die enge Verbindung von Lehrerbildung und Bildungsforschung ist deshalb ein konstitutives Element der TUM School of Education: Die Lehrkräfte sollen die Möglichkeit haben, sich das für ihr Berufsfeld verfügbare beste Wissen anzueignen. Sie sollen zugleich anhand der derzeit absehbaren Herausforderungen pädagogische Lösungsversuche für professionelle Alltagssituationen und Problemlagen in Unterricht und Schule entwickeln und erproben. Sie sollen insbesondere wissenschaftlich begründete Bezugssysteme für die Reflexion von schulischer Praxis entwickeln und diese in professionellen Gemeinschaften artikulieren können.

Curricular orientiert sich das Lehramtsstudium an der TUM School of Education an einem Strukturmodell von Kompetenzen, das im Wesentlichen sowohl mit der aktuellen Lehrerforschung (vgl. Baumert & Kunter 2006; Terhart, Bennewitz & Rothland 2011) als auch mit den Rahmenanforderungen der Konferenz der Kultusminister (vgl. z.B. KMK 2004; Terhart 2000) übereinstimmt. Im Zentrum stehen Kompetenzbereiche wie

- die Bestimmung von Lehrzielen und die Planung von Lerngängen,
- die Diagnose von Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen des Lernens sowie deren Erklärung,
- die zielbezogene Gestaltung von Lernumgebungen (Lehrverfahren) und Unterrichtskontexten (auch Beratung) unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen,
- Reflexion, Evaluation, Kooperation, Qualitäts- und Schulentwicklung.

Diese Kompetenzen wiederum beruhen auf deklarativem und prozeduralem Wissen (Disziplin, Schulfach, Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie), auf der Entwicklung von Routinen (z. B. Skripts, Unterrichtsmuster, Vor- und Nachbereitungsstrategien) und professionellen Haltungen (z. B. Berufsethos, Fürsorge, Diskurs).

Dieses Strukturmodell wird mit forschungsbasierten Annahmen über die Entwicklung professioneller Kompetenzen (vgl. z. B. Bromme 2008; Bauer u. a. 2010) verbunden. Der Wissenserwerb soll, wo immer möglich, kontextualisiert und situiert mit Blick auf professionelle Anforderungen erfolgen. Unterrichtstechnisches Wissen muss angewendet werden, der Aufbau von Skripts und Routinen setzt Gelegenheiten für Erfahrungen, Rückmeldung und Reflexion voraus. Bestimmte professionelle Anforderungen können leichter erreicht werden, wenn sich die Studierenden durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Offenheit, Einfühlungsvermögen, Belastbarkeit) auszeichnen.

Deshalb müssen Entwicklungsprozesse durch Beratung begleitet werden, und es gilt auch, Verantwortung für Auswahlentscheidungen zu übernehmen, wenn notwendige Anforderungen nicht erreicht werden.

Eine weitere Leitfrage betrifft die Zuordnung von Lerngelegenheiten und Lernanforderungen auf Studienabschnitte und Phasen der Lehrerbildung: Welches Wissen, welche Kompetenz soll bis zu welcher Tiefe und Breite in der universitären Phase der Lehrerbildung entwickelt werden? Der Schwerpunkt wird auf eine anschlussfähige wissenschaftliche Ausbildung gelegt, die sehr gute Voraussetzungen für die stärker unterrichtspraktische zweite Phase vermittelt und zugleich auf akademisches Selbstvertrauen, wissenschaftlich fundierte Reflexion, Lernbereitschaft und professionelles Ethos setzt.

## 2 Die Organisation der TUM School of Education

Die an der TU München kürzlich eingerichtete Fakultät trägt die Bezeichnung „School of Education“, weil sie universitätsweit die Lehrerbildung koordiniert. Damit unterscheidet sie sich von herkömmlichen (z. B. pädagogischen) Fakultäten. Im Kern handelt es sich um eine Fakultät, in der die Fachdidaktiken (z. B. Didaktik der Mathematik, Didaktik Life Sciences) und die erziehungswissenschaftlichen Fächer (z. B. Unterrichts- und Hochschulforschung, Empirische Bildungsforschung) angesiedelt sind. Zur Fakultät gehören außerdem Professuren für Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftskommunikation, Museumspädagogik, Soziologie, Politologie. Die Fakultät befasst sich damit auch mit Fragen wie „Public Understanding of Research“, die in einem weiten Sinn ebenfalls Bildungsfragen thematisieren, auf jeden Fall weitere Perspektiven der Vermittlung und des Dialogs thematisieren.

Die eigentliche Besonderheit der TUM School of Education besteht darin, dass die Fakultät die Verantwortung für die gesamte Lehrerbildung trägt, die in den fachlichen Anteilen in den anderen zwölf Fakultäten der TU München angeboten wird. Diesen Fakultäten sind mehr als hundert Stellen für die dort stattfindende Lehrerbildung zugewiesen; doch wird der Einsatz dieser Personalressourcen von der TUM School of Education koordiniert und verwaltet. Konkret heißt das, dass der Besetzung und Verlängerung von Lehrerbildungsstellen in allen Fakultäten von der School of Education zugestimmt werden muss. Mit dieser Steuerungsfunktion verbunden ist die Verantwortung für die Abstimmung und Kohärenz der Lehramtsstudien, die Studierbarkeit, aber auch die Qualität und Relevanz der Lehre. Die Studierenden für ein Lehramt haben ihre Erstmitgliedschaft in der School of Education und tragen über die dortige Fachschaft und die Studienbeitragskommission ebenfalls universitätsweit zum Wohle der Lehrerbildung bei.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die TU München sich als Technische Universität auf zwei Lehramtsstudiengänge konzentriert: Das Lehramt für Berufliche Schulen mit Schwerpunkt auf dem gewerblich-

technischen Bereich und das Lehramt an Gymnasien mit Schwerpunkt auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Fächer: Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, Biologie sowie Sport). Beide Studiengänge gliedern sich in Bachelor und Master (6 plus 4 Semester). Für eine Übernahme in den Schuldienst ist in Bayern für das Lehramt an Gymnasien weiterhin ein Staatsexamen zu absolvieren. Dieses Profil bedingt – im Vergleich zu manch anderen Universitäten – eine gewisse Übersichtlichkeit, die Koordinierungsaufgaben erleichtert.

Entscheidend ist freilich, dass die Studienplanung und Studienorganisation in enger Abstimmung mit den Fakultäten erfolgt. Diese Abstimmung wird insofern erleichtert, als die fachdidaktischen Professuren über eine Zweitmitgliedschaft enge Verbindungen zu den Fakultäten pflegen.

Das Wirken der School of Education wird durch das übergeordnete Ziel bestimmt, eine berufsfeldbezogene und forschungsbasierte Lehrerbildung durch die enge Abstimmung der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Qualifizierung zu erreichen. Die Berufsfeldbezüge werden durch eine enge Zusammenarbeit mit Schulen im Umfeld hergestellt. Am wichtigsten ist dabei ein Netz von sogenannten „Referenzschulen“ (insgesamt ca. 50 Gymnasien und Berufliche Schulen), mit denen vertragliche Vereinbarungen bestehen und die als Partner bei der Betreuung der Praktika (dem „TUMpaedagogicum“) wirken. Durch dieses Arrangement absolvieren die Studierenden ihre Praktika im Verlauf des Studiums an der gleichen Schule, betreut durch eine Mentorin oder einen Mentor. Alle Praktika werden gründlich vor- und nachbereitet, und es gibt eine mit den Schulen abgestimmte Konzeption für die Gestaltung der Praktika sowie für die Betreuung. Regelmäßige Schulbesuche, schulübergreifende Foren und Workshops zu aktuellen Themen sind selbstverständlich. Neben dem Markenzeichen „Referenzschule“ haben die Schulen privilegierte Zugänge zu Angeboten der TU München (auch Fortbildungen, Vorträge, Laborbesuche).

Für das Selbstverständnis der School of Education ist neben diesen koordinierenden und konzeptionellen Arbeiten sowie dem engen Austausch mit Fakultäten und Schulen die Bildungsforschung entscheidend. Sie schafft das Fundament für den Anspruch, das beste verfügbare Wissen für das Handeln von Lehrkräften bereitzustellen, innovative Ansätze zu entwickeln und zu erproben und neue Ideen in die Schullandschaft zu tragen. Eine starke und sichtbare Bildungsforschung spielt aber auch eine wichtige Rolle für die Akzeptanz der Lehrerbildung und der School of Education in der gesamten Universität.

Mit der Lokalisierung der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft in einer Fakultät und somit unmittelbarer Nähe besteht eine sehr gute Voraussetzung für sichtbare Forschung, für interdisziplinäre Projekte sowie

für längerfristig und breiter angelegte Forschungsprogramme. Die Ansiedlung der Fachdidaktiken an der TUM School of Education sorgt für eine kritische Masse an Forschung, die vergleichbare Designs und Methoden benutzt und eng verwandte Fragestellungen verfolgt.

### 3 Besondere Merkmale der Lehrerbildung an der TUM School of Education

Die Zulassung für ein Lehramtsstudium an der TU München erfolgt (wie auch das Studium anderer Fächer) durch ein zweistufiges Auswahlverfahren. Als Informationsgrundlagen dienen das Abiturzeugnis, ein Lebenslauf und ein Motivationsschreiben. In der zweiten Stufe sind Auswahlgespräche vorgesehen. Die Konzeption der Auswahlgespräche an der TUM School of Education orientiert sich am übergreifenden Kompetenzmodell und betrachtet fachliche, pädagogische, didaktische und persönliche Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber. An dem Gespräch wirken Kolleginnen und Kollegen aus den Fächern, der School of Education und den Referenzschulen mit. Die Studierenden erhalten eine ausführliche Rückmeldung und Empfehlung, die auch Entwicklungsmöglichkeiten konkretisiert. In Fällen, bei denen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die Ziele des Studiums nicht erreicht werden können, erfolgt keine Zulassung.

Das Auswahlgespräch ist zugleich der Ausgangspunkt für eine studienbegleitende Beratung. Der nächste relevante Beratungszeitpunkt ist am Ende des vierten Semesters vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt haben die Studierenden die Fächer kennengelernt und im Rahmen des TUMpaedagogicum praktische Erfahrungen sammeln können. In einem Gespräch, an dem auch die Mentorin/der Mentor der Referenzschule beteiligt ist, werden auf der Basis der Erfahrungen (sowie eines Portfolios) die bisherige Entwicklung und das weitere Studium besprochen. Auch hier kann eine Empfehlung gegeben werden, das Studienziel in Richtung Fachstudium zu verändern, wenn die Entwicklungsabstände zum Ziel Lehrerin/Lehrer als kaum mehr erreichbar erscheinen. Die Zulassung zum Masterstudium setzt wiederum ein weiteres Auswahlgespräch voraus.

Der curriculare Aufbau des Lehramtsstudiums wurde in engem Austausch mit den jeweils beteiligten Fakultäten ausgearbeitet. Ein wesentliches Anliegen bestand darin, durch eine gute Abstimmung zwischen Fach und Fachdidaktik Raum für vertiefte, an der Schulpraxis orientierte Studien zu gewinnen. Es wurde konsequent die Frage diskutiert, welche Tiefe und Breite im Fachstudium für das Lehramt erreicht werden muss. Ein entscheidender organisatorischer Schritt lag darin, spezifische Lehrangebote für die Lehramtsstudierenden vorzusehen, die dennoch allen fachlichen Ansprüchen

genügen. Auf diese Weise sollte eine hohe fachliche Kompetenz der zukünftigen Lehrkräfte aufgebaut, aber auch die Chance erhalten werden, ohne große Zeitverluste in das Fachstudium zu wechseln (falls sich die Perspektive Lehrerin/Lehrer als nicht sinnvoll erweisen sollte). Eine Variante der Abstimmung besteht darin, dass Lehramtsstudierende zusammen mit den (Hauptfach-)Studierenden eine grundlegende Lehrveranstaltung im Fach (z.B. Vorlesung) besuchen. Die an die Vorlesung anschließenden Übungen, Seminare, Tutorien werden dann zumindest teilweise zielgruppenspezifisch konzipiert und durchgeführt. Damit sind insbesondere in vielen Veranstaltungen mit aktiven Beteiligungsmöglichkeiten Lehramtsstudierende unter sich. Es besteht die Möglichkeit, bestimmte Aspekte zu vertiefen und das erforderliche Grundverständnis zu sichern. Es bieten sich auch Gelegenheiten, die fachlichen Inhalte nun aus einer fachdidaktischen Perspektive zu betrachten und durcharbeiten (vgl. z.B. Reiss & Schmieder 2007). Hier können zum Beispiel Relationen zum Schulcurriculum hergestellt, fachspezifische Arbeitsweisen und Strategien didaktisch beleuchtet, Vermittlungs- und Lernprobleme im Kontext der vorher besuchten Vorlesung analysiert oder wechselseitige Lehr-Lernübungen absolviert werden. Auf diese Weise wird eine enge Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik geschaffen. Studierende werden angeleitet, ihre Studienumgebung aus einer Lehr-Lern-Perspektive zu betrachten. Das Gefühl, sich mit dem Studium auf ein längerfristiges Berufsziel hin zu entwickeln, wird so ebenfalls gefördert.

Die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile wiederum sind zum einen auf die theoretische Vor- und Nachbereitung der Erfahrungen im TUMpaedagogicum bezogen, zum anderen dienen sie dazu, ein differenziertes, wissenschaftlich begründetes Verständnis von pädagogischen Schlüssel-situationen und Problemlagen zu entwickeln, das Orientierung gibt und zur (gemeinsamen) Reflexion anregt. In Relation zu den Erfahrungen in der Schule gilt es, ein theoretisch fundiertes Verständnis institutioneller und organisatorischer Aspekte von Unterricht und Schule zu entwickeln, das hilft, sich als Lehrerin/Lehrer zu verorten, Gestaltungsspielräume wahrzunehmen und unterstützende Ressourcen zu entdecken. Für die Verbindung von Theorie und Praxis dienen in den Lehrveranstaltungen zum Beispiel videografierte Unterrichtsszenen oder Vignetten von Problemsituationen (eingesetzt z.B. mittels des Instruments „Observer“, vgl. Seidel, Blomberg & Stürmer 2010). Neben eine theoretische Durchdringung auf der Basis empirischer Befunde treten Gelegenheiten für praktische oder praxisähnliche Erfahrungen, gestalterische Kleinprojekte und Rollenspiele. An typischen professionellen Situationen (z.B. Hausaufgaben, Beurteilung, Vergleichsarbeiten, kollegiale Unterrichtsentwicklung) kann der Frage nachgegangen werden, welche Evidenz für Handlungsoptionen vorliegt und welche situativen Bedingungen berück-

sichtigt werden müssen. Studierende können hier erfahren, dass selbstverständlich erscheinende Handlungen nicht notwendig zu den angestrebten Wirkungen führen. Sie erschließen sich theoretisches Wissen, erarbeiten Kriterien, reflektieren Optionen und deren Effekte und entwickeln in Lerngemeinschaften die wichtigsten Voraussetzungen für Professionalität. Darüber hinaus erfolgt eine enge Abstimmung unterrichtsbezogener Inhalte zwischen den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft in gemeinsamen Modulen, die Fragen des Umgangs mit Heterogenität im Fachunterricht behandeln.

Die Zusammenarbeit mit Schulen, die sich – von der Schulleitung über die Zusammenarbeit in der Fachgruppe bis ins individuelle Unterrichtshandeln – durch Professionalität auszeichnen, ist vor diesem Hintergrund im Rahmen des TUMpaedagogicum essentiell. Die TU München hat mit der Einrichtung eines gemeinsamen Oberstufenkollegs (TUMKolleg), das an einem Referenzgymnasium beheimatet ist, einen Schritt in Richtung einer Universitätsschule unternommen. Aus verschiedenen Gründen verfolgt die School of Education das Anliegen, mit den Referenzschulen gemeinsame Aktivitäten zur Unterrichts- und Schulentwicklung aufzugreifen und zu befördern. Ansatzpunkte dafür sind die regelmäßigen Foren des TUMpaedagogicum, die von Mentorinnen und Mentoren wie meist auch von Schulleitungen besucht und auf denen Themen von gemeinsamem Interesse (z. B. fachspezifisches Coaching, eigenverantwortliches Lernen, Feedbackgespräche mit Studierenden) angesprochen werden. Darüber hinaus haben sich Referenzschulen in etwas weiter von München entfernten Regionen zu sogenannten Clustern zusammengeschlossen. Aus der Sicht der TUM School of Education sind diese Netze prädestiniert, Schulen übergreifend problemorientiert Unterrichts- und Schulentwicklung zu betreiben, die sich eng an die erfolgreiche Arbeit von SINUS anlehnt (vgl. Prenzel, Friedrich & Stadler 2009; Ostermeier, Prenzel & Duit 2010). Mit diesen Aktivitäten trägt die TUM School of Education gewissermaßen auch zur dritten Phase der Lehrerbildung bei, allerdings nicht im Rahmen traditioneller Fortbildungsveranstaltungen, sondern über schulnahe kooperative und problembezogene Impulse und Unterstützungen.

## 4 Ausblick

Es ist selbstverständlich, dass eine durch Bildungsforschung geprägte Einrichtung auch ihre Akzeptanz, ihre Wirkungen und ihre Unzulänglichkeiten auf empirische Weise zu erfassen versucht. Neben die an der TU München selbstverständlichen Veranstaltungsevaluationen treten deshalb ausführlichere Befragungen zu Studienbedingungen. Zusätzlich versuchen wir über eine

Einbindung in das Lehrerpanel „PaLea“ (vgl. Bauer u. a. 2010) zu ergründen, wie der Ansatz der TUM School of Education die Entwicklung professioneller Orientierungen unterstützt, auch unter Berücksichtigung von Besonderheiten des Lehramtsstudiums an der TU München. Analysen zum Zusammenhang zwischen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und deren Entwicklung in Bezug auf pädagogisches, fachdidaktisches und fachliches Wissen finden in weiteren, z. T. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Deutschen Telekomstiftung geförderten Projekten statt (vgl. Lindmeier 2011; Seidel u. a. 2010).

Natürlich kann man sich am Ende dieser kurzen Präsentation der TUM School of Education fragen, ob dieser Ansatz insgesamt auch auf andere Studienorte übertragen werden kann. Das muss jeweils vor Ort diskutiert und entschieden werden. Es kann auch gute Gründe geben, ein solches Modell unter bestimmten Bedingungen nicht umzusetzen. Aber es muss ja auch nicht der gesamte Ansatz sein. Vielleicht bedeutet es schon große Fortschritte für die Lehrerbildung an manchen Studienorten, wenn einzelne Elemente (z. B. Steuerung) und Prinzipien (strategische Relevanz der Lehrerbildung) übernommen werden.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2008). *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2) 34–55.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. Pädagogische Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (letzter Zugriff 4.6.2011).
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Lindmeier, A. (2011). *Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers. A threefold domain-specific structure model for Mathematics*. Münster: Waxmann.
- Ostermeier, C., Prenzel, M. & Duit, R. (2010). Improving Science and Mathematics instruction – The SINUS-Project as an example for reform as teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 32(3), 303–327.
- Prenzel, M. (2009). Challenges facing the educational system. In European Science Foundation (Ed.), *Vital questions. The contributions of European Social Sciences* (pp. 30–34). Strassbourg: European Science Foundation.
- Prenzel, M., Friedrich, A. & Stadler, M. (Hrsg.). (2009). *Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Reiss, K., & Schmieder, G. (2007). *Basiswissen Zahlentheorie*. Heidelberg: Springer.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert*. Stuttgart: Robert-Bosch Stiftung.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 296–306.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 798–821.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

# Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal

*Cornelia Gräsel*

## 1 Kurzporträt der Bergischen Universität Wuppertal

Universitäre Strukturen und Einrichtungen müssen sich in den Kontext vor Ort einfügen. Dies gilt auch für die Strukturen der Lehrerbildung: Die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen „Schools“ hängt vom Profil und den übrigen Strukturen an der jeweiligen Hochschule ab. Daher zunächst einige Hintergrundinformationen über die Bergische Universität: Die Universität wurde 1972 als Gesamthochschule gegründet. Erst 2003 wurde die Universität-Gesamthochschule in eine Universität umgewandelt – akademisch gesehen stecken wir also noch in den Kinderschuhen. Wie bei Kindern üblich, ist das Wachstum aber rasant: Die Forschungsleistung der Bergischen Universität Wuppertal hat sich im NRW-Vergleich in den letzten Jahren enorm positiv entwickelt, und auch hinsichtlich der Studierenden- und Absolventenzahlen lassen sich deutliche Zuwächse verzeichnen. Mittlerweile gehört die Universität mit ca. 14.000 Studierenden zu den mittelgroßen Einrichtungen. In ihrem Leitbild hat die Universität insgesamt sechs Profillinien formuliert, die Forschungsschwerpunkte darstellen. Eine dieser Profillinien ist „Bildung und Wissen in sozialen und kulturellen Kontexten“.

Eine der Mitgiften bei der Universitätsgründung war die Pädagogische Hochschule in Wuppertal; die Lehrerbildung war also von Beginn an einer ihrer zentralen Bestandteile. An der Bergischen Universität kann man folgende Lehramter studieren: Grundschule (ca. 45% der Lehramtsstudierenden), Haupt-, Real- und Gesamtschule (ca. 20%), Gymnasium (ca. 25%) und Berufskolleg (ca. 10%). Dabei besteht eine große Fächervielfalt, die in den letzten Jahren noch ausgeweitet wurde. Seit 2007 nimmt die Bergische Universität Wuppertal an einem Modellversuch der Lehrerbildung teil und hat die Studiengänge in B.A. und einen darauf aufbauenden Master of Education umgestellt. Eine Leitidee dieser Umstellung war eine möglichst hohe Polyvalenz: Auf einen kombinatorischen B.A., in dem schwerpunktmäßig zwei Fachwissenschaften studiert werden, folgte im Modell von 2007 ein Studium des Master of Education, der vor allem die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile enthält. Ein derartiges Modell, das die Polyvalenz des B.A.-Studiums betont, ist im deutschen Kontext eher ungewöhn-

lich. International betrachtet ist es weiter verbreitet: In vielen Ländern erfolgt zunächst das Fachstudium, und erst in einer weiteren (häufig außeruniversitären) Ausbildungsphase folgen die professionsbezogenen Bestandteile.

## 2 Das Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen

Anstoß für die jüngsten Veränderungen in der Lehrerbildung – die erneute Umgestaltung des Studienangebots und die Gründung der School of Education – war die Verabschiedung des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009. Für die Gründung der School war vor allem eine damit verbundene Ergänzung des § 30 des Hochschulgesetzes relevant, der die Gründung von wissenschaftlichen Einrichtungen verpflichtend vorschrieb und sie finanziell unterstützte. Für die lehrerbildenden Studiengänge sehen das Gesetz bzw. die auf ihm aufbauende Verordnung (LZV) eine Reihe von Veränderungen vor, deren wichtigste im Folgenden zusammengefasst werden:

- Die lehrerbildenden Studiengänge sind alle gleich lang – die Unterscheidung zwischen einem verkürzten Lehramtsstudiengang für Grund-, Haupt- und Realschule (in Wuppertal bisher sechs Semester B.A. und zwei Semester Master of Education) wird aufgehoben.
- Für eine bessere Vernetzung der beiden Phasen der Lehrerbildung wurde ein Praxissemester in der Masterphase eingerichtet, bei dessen Organisation und Durchführung die „Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ (die ehemaligen Studienseminare) und die Universitäten zusammenwirken.
- Für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer wurde verpflichtend „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ eingeführt (Umfang: 6 LPs).
- Das bisherige Studium der „Erziehungswissenschaften“ wird durch „Bildungswissenschaften“ ersetzt. Bei der inhaltlichen Bestimmung der Bildungswissenschaften wird auf die „Standards in der Lehrerbildung“ Bezug genommen (vgl. KMK 2004). Dort werden als Bildungswissenschaften jene professionsbezogenen Bestandteile der Lehrerausbildung bezeichnet, die – weder zu den Fachdidaktiken noch zu den Fachwissenschaften gehörend – sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen und mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Das LABG erforderte nicht nur eine erneute Revision der Studiengänge, sondern auch strukturelle Änderungen. In dieser Situation hat sich die Bergische Universität Wuppertal dafür entschieden, eine School of Education als

eigenständige und fachbereichsäquivalente Struktur zu etablieren, die Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz aufweist. Ein zentrales Motiv der Einführung der School of Education war es, die Sichtbarkeit der Lehrerbildung an der Universität und ihren akademischen Stellenwert in der Universität zu erhöhen. Sie sollte so einen Ort der Zuständigkeit und der berufsbezogenen Identifikation für die Studierenden und Lehrenden schaffen.

### 3 Die Struktur der School of Education

Die Struktur der School of Education ist in wenigen Sätzen nur schwer darzustellen (für die Satzung vgl. <http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/am/2010/am1010.pdf>). Im Kern besteht sie aus zwei Einrichtungen, die eng miteinander zusammenarbeiten:

- **Gemeinsamer Studienausschuss:** Zur Koordinierung der Lehrerbildung in den lehrerbildenden Studiengängen wird in der School of Education der Gemeinsame Studienausschuss (GSA) als Gremium mit Entscheidungsbefugnis eingerichtet, das durch einen Servicebereich unterstützt wird. Eine hochschulrechtlich differenzierte Satzungsarchitektur verzahnt die diesem Gremium obliegende effiziente Steuerung von Strukturen und Prozessen in allen übergeordneten Fragen des Lehrerbildungsstudiums mit der curricularen und organisatorischen Verantwortung der einzelnen Fachbereiche für Forschung und Lehre in Fachwissenschaften und Fachdidaktik unter eindeutiger Zuweisung der jeweiligen Verantwortung. Die Satzung weist dem GSA dabei eine markante Position in den universitären Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen zu.
- **Institut für Bildungsforschung:** Das Institut für Bildungsforschung ist eine wissenschaftliche Einrichtung in der School of Education, die alle Rechte und Pflichten eines eigenständigen Fachbereichs aufweist. Das Institut für Bildungsforschung ist in der Lehre für die bildungswissenschaftlichen Anteile der lehrerbildenden Studiengänge verantwortlich: Es koordiniert und organisiert die betreffenden Studienangebote; die Lehre der Institutsmitglieder liegt vor allem in den Bildungswissenschaften. In der Forschung hat das Institut für Bildungsforschung die Aufgabe, multidisziplinäre Bildungsforschung zu betreiben und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Dazu wurden zwei Institutionen eingerichtet, nämlich die „Graduate School of Education“ und die „Forschungsgruppe Schule und Bildung“. Beide Einrichtungen sind offen für die Kooptierung von Kolleginnen und Kollegen anderer Fachbereiche. Insbesondere die Graduate School of Education soll dazu dienen, die Kooperationen zwischen Bildungsforschung und Fachdidaktiken zu intensivieren und

empirische Forschungsvorhaben der Fachdidaktiken zu initiieren und zu unterstützen. Die Professuren der Fachdidaktiken sind – der Tradition dieser Universität folgend – bei den jeweiligen Fachwissenschaften angesiedelt, also nicht im Institut für Bildungsforschung, wohl aber im GSA Mitglied in der School of Education. Das Institut für Bildungsforschung ist in der Struktur den Fachbereichen gleichgestellt: Die ProfessorInnen des Instituts gehören keinem anderen Fachbereich an; der/die Vorsitzende des Instituts hat die Aufgaben einer Dekanin/eines Dekans (und sitzt in den entsprechenden Gremien); das Institut hat einen eigenen Etat und damit Ressourcenkompetenz, Promotions- und Habilitationsrecht usw.

#### 4 Schlussbemerkungen

Bei aller Unterschiedlichkeit der Konzeptionen der „Schools of Education“ sehe ich folgende Gemeinsamkeiten: Allen ist es ein großes Anliegen, die Lehrerbildung stärker mit Forschung zu verbinden und die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesem Bereich zu sichern bzw. auszubauen. Beides trägt zum übergeordneten Ziel aller Schools bei: den Stellenwert der Lehrerbildung in den Universitäten zu erhöhen und der Lehrerbildung „Sitz und Stimme“ in den Universitäten zu geben.

#### Literatur

KMK/Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bonn: KMK.  
LABG/Lehrerausbildungsgesetz (2009): Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen.

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

*Peter Drewek*

## 1 Aktuelle Kontexte der Lehrerbildungsreform

Während sich das Hochschulsystem der Bundesrepublik zunächst im Bereich der Forschung durch individuelle Profilbildungen im Kontext der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern zunehmend ausdifferenziert hat, tragen inzwischen auch in der Lehre anspruchsvolle Initiativen wie der „Wettbewerb exzellente Lehre“ des Stifterverbandes und der Kultusministerkonferenz oder der „Qualitätspakt Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur weiteren Qualitätsdifferenzierung der Hochschulen bei. Für das hochschulpolitische Gewicht derartiger Maßnahmen ist es bezeichnend, dass gerade die in der Exzellenzinitiative besonders starken naturwissenschaftlich-technisch geprägten, international ausgerichteten Forschungsuniversitäten auch in der Lehre mit großem Engagement um Exzellenz bemüht sind.

Hier bedeutet die an einigen dieser Standorte zusätzlich angegangene Reform der universitären Lehrerbildung nicht additiv nur eine weitere Profilkomponente der jeweiligen Universität, sondern stellt aufgrund der durch die Qualität des Schulunterrichts vermittelten Voraussetzungen universitärer Lehre eine für die Verbesserung der Qualifikation der Studienanfänger/-innen kaum zu überschätzende Herausforderung dar.

Sollen auf Systemebene Leistungssteigerungen der Hochschulen nicht ausschließlich durch Verbesserungen der Lehre im begrenzten Binnenraum der Universitäten ermöglicht werden, sind auch die Ergebnisse des vorausgehenden Schulunterrichts, besonders in den Gymnasien, zu berücksichtigen. Insoweit diese Ergebnisse je spezifisch mit den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen der in der Verantwortung der Universitäten ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer korrelieren (vgl. Kunter/Baumert et al. 2011), zielt die Reform der Lehrerbildung auf bislang systematisch nicht ausgeschöpfte Potenziale zur Optimierung der fachlichen wie auch überfachlichen Eingangsqualifikationen von Studienanfänger/inne/n.

Vor diesem Hintergrund haben in der jüngsten Vergangenheit verschiedene forschungsstarke bzw. experimentier- und reformfreundige Universitäten unabhängig voneinander in Anlehnung an das amerikanische Modell der

„Professional School of Education“ die Reform der Lehrerbildung in Angriff genommen. Bei vergleichbaren Zielsetzungen und unter ähnlichen Bezeichnungen werden gleichwohl z.T. kontextbedingt unterschiedliche Ansätze verfolgt.

## 2 Ziele

Die Bochumer „Professional School of Education“ (PSE) ist aus den jüngeren Struktur- und Entwicklungsplanungen, besonders aus dem „Zukunftskonzept“ der Universität im Rahmen der Exzellenzinitiative, hervorgegangen und zielt zentral auf eine institutionelle Aufwertung der Lehrerbildung durch organisatorische Bündelungen, vor allem aber durch die Stärkung der Professions- und Unterrichtsforschung. Damit korrespondieren gleichsinnige Anstrengungen des Landes Nordrhein-Westfalen unter der vorherigen konservativ-liberalen wie der gegenwärtigen rot-grünen Landesregierung, die Lehrerbildung nachhaltig zu reformieren. In der Folge der Empfehlungen der sogenannten Baumert-Kommission (vgl. Ausbildung von Lehrerinnen 2007) wurde dabei besonders der Ausbau von Zentren für die Lehrerbildung verfolgt, die gem. § 30 des Hochschulgesetzes von den lehrerbildenden Universitäten „als eigenständige Organisationseinheiten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz“ eingerichtet werden sollen, die „in enger Abstimmung mit den in der Lehrbildung tätigen Fachbereichen wahrgenommen wird. Das Zentrum erfüllt unbeschadet der Gesamtverantwortlichkeit der Hochschule und der Zuständigkeiten der zentralen Hochschulorgane und Gremien für sein Gebiet die Aufgaben der Hochschule.“ Über die Qualitätssicherung in der Lehre hinausgehend „initiiert, koordiniert und fördert“ das Zentrum „die Lehrbildungsforschung sowie die schul- und unterrichtsbezogene Forschung und betreut insoweit den wissenschaftlichen Nachwuchs. Es arbeitet eng mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (d. h. den Studienseminaren, PD) zusammen.“ (Gesetz über die Hochschulen 2006).

Die 2008 im Entwicklungsplan der Ruhr-Universität Bochum (RUB) festgeschriebene Einrichtung der Professional School of Education mündete nach der Gründung durch Rektoratsbeschluss im März 2010 und der Ernennung des Dean im September 2010 in der Einrichtung der School als wissenschaftliche Einrichtung eigener Art.

Ihre Zielsetzungen ergeben sich aus dem Antrag des Rektorats vom Februar 2010 in den beiden vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung 2009 ausgeschriebenen Förderlinien „Aufbau der Zentren für die Lehrerbildung“ (Förderlinie 1) und „Ausbau der Fachdidaktiken“ (Förderlinie 2). Bei der Entwicklung der dort formulierten Ziele wurden die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik der Ruhr-Universität sowie externe und

internationale Berater einbezogen (vgl. Antrag zur Förderung 2010; Weiler 2006).

Als zentrale Ziele werden genannt „die besondere Profilierung in der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung als Basis einer forschungsnahen Lehre“, die Gewinnung leistungsstarker Bachelor-Absolvent/inn/en für den Master of Education, die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrerbildung, die Errichtung eines „Lehrerpromotionskollegs“, die Stärkung der Zusammenarbeit mit Schulen über die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung hinaus sowie die Etablierung eines Modells für die Ausgestaltung lehrerbildender Zentren (Antrag zur Förderung 2010, S. 2f.).

### 3 Strukturen

Die Bochumer Professional School of Education zeichnet eine fakultätsähnliche „Querstruktur“ (Antrag zur Förderung 2010, S. 3) aus, die operativ von einem internen und strategisch von einem externen Board unter anderem durch Zielvereinbarungen des Dean mit dem Rektorat gesteuert wird.

#### *3.1 Fakultätsähnliche „Querstruktur“*

Die School ist insofern „quer“ zu den bestehenden zwanzig, davon zwölf lehrerbildenden Fakultäten angelegt, als sie fakultätsübergreifend insbesondere Zuständigkeiten im Bereich der Lehre für den Studiengang „Master of Education“ wahrnimmt.<sup>1</sup> Dies betrifft gemäß der „Ordnung der Professional School of Education“ im Einzelnen die Koordinierung und Beschlussfassung zum Lehrangebot durch das School Board im Einvernehmen mit den betroffenen Fakultäten, deren Berichtspflichten über die Vollständigkeit des erbrachten Lehrangebots, die Einhaltung der Lehrverpflichtungen sowie die Studien- und Prüfungsorganisation, schließlich die regelmäßige Evaluation des Studiengangs zur Qualitätssicherung. Damit gehen zuvor in der Verantwortung der Fakultäten gelegene Verantwortlichkeiten in der Lehre an die Professional School über. Neu ist für die Fakultäten auch, dass der Dean auf

---

<sup>1</sup> An der RUB werden 130 Studiengänge angeboten. Von den insgesamt 34.000 Studierenden sind 18.000 B.A.-Studierende (davon 10.000 im 1-Fach-Bachelor) und 8.000 im 2-Fach-Bachelor (davon ca. 4.600 (58%) B.A.-Studierende mit lehrtauglicher Fächerkombination). Von den 5.000 M.A.-Studierenden sind 3.300 in einem 1-Fach-Master und 1.700 in einem 2-Fach-Master eingeschrieben, davon ca. 1.100 (65%) im Studiengang „Master of Education“ (M.Ed.). 11.000 Studierende befinden sich in Staatsexamensstudiengängen bzw. auslaufenden Diplomstudiengängen.

Basis der mit dem Rektorat geschlossenen Zielvereinbarung weitere Zielvereinbarungen mit den Fakultäten über Angebote in der Lehreraus- und -weiterbildung sowie zur Qualitätssicherung abschließt (vgl. Ordnung 2010).

Insoweit die Forschung in den der Professional School eigenen, neu einzurichtenden Einrichtungen (s. unten 4. „Entwicklungsstrategien“) zugewiesen ist, entstehen hier keine Überschneidungen mit den Aufgaben der Fakultäten, wie dies auf operativer Ebene übergangsweise durch deren vorherige Zuständigkeiten in der Lehre des „Master of Education“ der Fall ist. Das Prüfungswesen für den „Master of Education“ verantwortet der „Gemeinsame Prüfungsausschuss“ aus Vertreter/innen der lehrerbildenden Fakultäten. Die School verleiht über den Titel des „Master of Education (M. Ed.)“ hinaus keine weiteren akademische Grade.

### 3.2 Steuerung<sup>2</sup>

Als Steuerungsinstanzen fungieren nach der „Ordnung der Professional School of Education“ das Advisory Board, das School Board und die Mitgliederversammlung. Bei der operativen Umsetzung stehen Dean und Rektorat im Vordergrund (vgl. Ordnung 2010).

#### 3.2.1 Advisory Board

Das Advisory Board berät Dean und School Board und gibt für die Fortentwicklung der School zusätzliche Impulse. Es besteht aus bis zu acht externen, vom Rektorat für fünf Jahre bestellten Mitgliedern.

#### 3.2.2 School Board

Das School Board koordiniert und beschließt auf Vorschlag der und im Einvernehmen mit den an der Lehrerbildung beteiligten zwölf Fakultäten das Lehrangebot für den Studiengang „Master of Education“. Das Board besteht unter dem Vorsitz des Dean, der nicht Mitglied des Board ist, aus 17 stimmberechtigten Mitgliedern, davon zwölf von den lehrerbildenden Fakultäten entsandte Hochschullehrer/innen, zwei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, zwei in den Studiengang Master of Education eingeschriebene Studierende sowie ein(e) Mitarbeiter/in aus Technik und Verwaltung. Die Vertreter der Mitarbeiter/innen bzw. der Studierenden werden von der Mitgliederversammlung gewählt. Beratende Mitglieder des School Board sind der/die Prorek-

---

2 Die Ausführungen zu 3.2.1 bis 3.2.4 paraphrasieren zum großen Teil die entsprechenden Paragraphen der „Ordnung der Professional School of Education“.

tor/in für Lehre, Weiterbildung und Medien, ein(e) Vertreter/in des Gemeinsamen Prüfungsausschusses für das Lehramt, ein(e) Vertreter/in des Landesprüfungsamtes, ein(e) Vertreter/in der kooperierenden Schulen, ein(e) Vertreter/in der zuständigen „Zentren für die schulpraktische Ausbildung“.

### 3.2.3 Mitglieder und Mitgliederversammlung

Mitglieder der Professional School sind der Dean, die Mitglieder des School Board und des Advisory Board, die der Geschäftsstelle der School zugeordneten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die Mitarbeiter/innen in Technik und Verwaltung sowie die im Studiengang Master of Education eingeschriebenen Ersthörer/innen. Auf Antrag können als Mitglieder aufgenommen werden: die in der Lehrerausbildung oder Bildungsforschung tätigen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Hochschullehrer/innen, nicht der PSE zugeordnete wissenschaftliche Mitarbeiter/innen der RUB, weitere Interessent/inn/en, die nicht RUB-Mitglieder sind, insbesondere Vertreter/innen der „Zentren für die schulpraktischen Studien“ und Lehrer/innen der kooperierenden Schulen. Die Mitgliederversammlung kann zu grundsätzlichen Angelegenheiten Empfehlungen und Stellungnahmen abgeben und wählt die nicht von den Fakultäten benannten Mitglieder des School Board.

### 3.2.4 Dean

Der Dean vertritt die PSE innerhalb der Ruhr-Universität und initiiert bzw. koordiniert die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen, insbesondere mit den Schulen und den „Zentren für die schulpraktische Ausbildung“. Er vertritt die PSE bei der Besetzung von fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Professuren in den jeweiligen Berufungskommissionen und gibt gemäß der „Ordnung“ strategische Impulse für die Lehrerausbildung, für die Bildungsforschung im Rahmen der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung, für die Lehrerweiterbildung sowie für die institutionelle Weiterentwicklung. Er erstellt im Einvernehmen mit dem School Board den Entwicklungsplan für die Lehrerbildung, entwirft die Ziel- und Leistungsvereinbarung und ist insbesondere verantwortlich für das Lehrangebot im Master of Education sowie für die Evaluation der Lehrerbildung. Er entscheidet im Rahmen der Zielvereinbarungen über den Einsatz der Mittel. Der Dean wird auf Vorschlag des Advisory Board vom School Board gewählt und vom Rektor oder der Rektorin für fünf Jahre ernannt. Sofern der Dean nicht RUB-Mitglied ist, wird er im Rahmen eines Berufungsverfahrens auf Basis des Listenvorschlags der Berufungskommission und der Empfehlung des Advisory Board an das School Board durch den/die Rektor/-in ausgewählt. Der/die

Stellvertreter/in wird aus dem School Board auf Vorschlag des Dean gewählt. Die Abwahl des Dean erfordert eine Mehrheit von drei Vierteln der Mitglieder des School Board. Der Dean wird über die Regelungen der „Ordnung“ hinausgehend an lehramtsbezogenen Tagesordnungspunkten des Senats beratend beteiligt und ist qua Amt Mitglied der „Fakultätenkonferenz“, der Versammlung der Dekaninnen und Dekane. Das Rektorat bezieht die Professional School in allen Angelegenheiten der Lehrerbildung (z. B. Re-/Akkreditierungen, Zuweisung von Abordnungsstellen an die Fakultäten) ein. Der Dean ist entsprechend seiner Fachzugehörigkeit ordentliches Mitglied der jeweiligen Fakultät.

### 3.2.5 Zielvereinbarung

Im Rahmen seiner Leitungsfunktionen schließt das Rektorat mit der School Zielvereinbarungen mit zweijähriger Laufzeit und stellt zur Umsetzung der Ziele die vom Land eingeworbenen Projekt- sowie eigene Grundmittel zur Verfügung.

### 3.2.6 Ressourcen

Für den Zeitraum 2010 bis 2014 stammen die Ressourcen der School in Höhe von gut sechs Mio. EUR zu etwa gleichen Teilen aus befristeten Projektmitteln des Landes und aus Grundmitteln der Universität, die aus der Vorgängereinrichtung („Zentrum für Lehrerbildung“) in die Geschäftsstelle der School überführt worden sind.<sup>3</sup> Diese umfasst 17 Mitarbeiter/innen, davon elf wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, von denen fünf dem Praktikumsbüro zugeordnet sind. Unter den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen befinden sich drei abgeordnete Lehrer, die sich z. T. neben ihrer Lehrtätigkeit weiterqualifizieren.

## 4 Entwicklungsstrategien

Die Entwicklungsstrategien der Professional School sind in den Zielsetzungen des oben genannten Antrags der RUB im Rahmen der beiden vom Land ausgeschriebenen Förderlinien dargestellt und beruhen im Einzelnen u. a. auf Daten der im WS 2010/2011 durchgeführten Lehrerhebung bzw. der 2011 durchgeführten Erhebung zur Bildungsforschung an der Ruhr-Universität.

---

3 Die aus Studiengebühren oder äquivalenten, an der Studierendenzahl orientierten Zuwendungen verbleiben im Rahmen der (leistungsorientierten) Mittelverteilung bei denjenigen Fakultäten, an denen die Studierenden eingeschrieben sind.

Instrumente zur Umsetzung der Entwicklungsstrategien sind die Zielvereinbarung der Professional School of Education mit dem Rektorat für den Zeitraum Februar 2011 bis Januar 2013 und die darin bzw. in der Ordnung der PSE vorgesehenen Zielvereinbarungen der PSE mit den lehrerbildenden Fakultäten für 2011 einschließlich des jeweils vorgesehenen Ressourceneinsatzes.

In der Lehre wird vom SS 2011 an ein digitales Verzeichnis der Lehrveranstaltungen im Studiengang „Master of Education“ gemäß der Zielvereinbarung mit dem Rektorat entwickelt. Das Verzeichnis dient zuerst der institutionellen Sichtbarkeit und äußeren Einheit des Studiengangs, in seiner Servicefunktion der fächerübergreifenden Information und zusätzlichen Beratung der Studierenden und Lehrenden über die Lehrangebote gemäß der Studien- und Prüfungsordnung sowie als informatorische Grundlage der weiter auszubauenden Qualitätssicherung in der Lehre (z. B. Sicherung der Überschneidungsfreiheit von Pflichtveranstaltungen, Untersuchung des Wahlverhaltens der Studierenden, der Auslastungsquoten der Veranstaltungen, Leistungsdokumentation und -vergleiche).

In der Forschung ist die Einrichtung von bis zu sechs fachdidaktischen Juniorprofessuren geplant, die den jeweiligen Fakultäten angehören und durch Forschungen zugleich in das neu einzurichtende Center for Educational Studies eingebunden sind. Sie werden je zur Hälfte von der Professional School und den betreffenden Fakultäten finanziert. Jeweils bis zu drei Juniorprofessuren werden den MINT- bzw. den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zugeordnet. Innerhalb des Centers ist zur Förderung des fachdidaktischen Nachwuchses ein sogenanntes Lehrerpromotionskolleg geplant. Mittelfristig werden vom Center aus DFG-Anträge in Normalverfahren bzw. in der Verbundforschung sowie zur Einrichtung eines Graduiertenkollegs gestellt, die durch Anschubfinanzierungen der PSE gefördert werden.

Die Profilschwerpunkte der Forschung schließen an bereits bestehende und weiter auszubauende Aktivitäten an. Diese beziehen sich über alle Fächer hinweg auf fachdidaktische Forschung und Unterrichtsforschung, oft in Verbindung mit der empirischen Erziehungswissenschaft vor Ort. Darüber hinaus bestehen erziehungswissenschaftliche Schwerpunkte in der Schul- und Schulsystemforschung. Diese ist auch in der regionalen Bildungsforschung der Sozialwissenschaft breit vertreten.

Die Besonderheit des Lehrerpromotionskollegs, das auch Absolvent/in/en des M. Ed. aufnehmen soll, besteht in der gezielten Förderung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseingangsphase zur Förderung des fachdidaktischen Nachwuchses in den Schulen, in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sowie in den Universitäten, ggf. auch durch Unterhaltsstipendien (zur Professionalisierungsproblematik im Kontext dieser Komponenten

te des PSE-Konzepts vgl. Tenorth 2010 sowie allgemeiner und in systematischer Forschungsübersicht neuerdings Terhart/Bennwitz/Rothland 2011).

Aufgrund des neuen Lehrerausbildungsgesetzes wird im SS 2011 die Gemeinsame Prüfungsordnung (GPO) des „Master of Education“ entsprechend angepasst; mittelfristig werden die Aufgaben des Gemeinsamen Prüfungsausschusses (GPA) des „Master of Education“ z. T. neu gefasst und eine eigene Prüfungsverwaltung eingerichtet.

Die PSE bereitet federführend das im Lehrerausbildungsgesetz bzw. in der Zugangsverordnung vorgesehene „Praxissemester“ vor, u. a. durch die Erarbeitung fachspezifischer Curricula im Rahmen der „Kooperationsvereinbarung“ zwischen der Ruhr-Universität und den „Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ (vgl. Gesetz über die Ausbildung 2009, Verordnung über den Zugang 2009).

## 5 Herausforderungen

Aufgrund der „Querstruktur“ der Professional School sind in der Lehre Verabredungen mit den einzelnen lehrerbildenden Fakultäten bezüglich ihrer Berichtspflichten an die School und der Qualitätssicherung durch Zielvereinbarungen zu treffen, die insoweit Neuland darstellen, als bestehende Zuständigkeiten zur Verbesserung der Lehrerbildung neu verteilt und professionsbezogen spezifiziert werden müssen. In diesem aktuell laufenden Prozess sind fakultätsspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, wie sie bereits an den sehr unterschiedlichen Verteilungsverhältnissen der M.Ed.-Studierenden nach Fächern sichtbar werden. Dabei stellen die Identifizierung, Motivierung und Rekrutierung leistungsstarker Bachelor-Absolvent/inn/en für den M.Ed. und analog von Master-Absolvent/inn/en für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Lehrerbildung ungelöste Herausforderungen dar. Insbesondere im MINT-Bereich bestehen enorme fachspezifische Rekrutierungsprobleme. Dies gilt auch für die Rekrutierung und Förderung von Promotionen von Lehrer/innen gerade in der Berufseingangsphase.

Die „besondere Profilierung in der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung als Basis einer forschungsnahen Lehre“ (s. 2. Ziele) soll durch die Förderung und Entwicklung einer paradigmatisch/methodisch breit angelegten schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung im Center für Educational Studies und im Lehrerpromotionskolleg erreicht werden.

Die angestrebte Stärkung der Zusammenarbeit mit Schulen über die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung hinaus baut auf Ansätzen und Instrumenten zur Entwicklung lebendiger Schul-Hochschul-Netzwerke (u. a.

durch „Pilotschulen“) auf und zielt auf die Überwindung der in Flächenländern typischen regionalen (Stadt-Land-)Unterschiede.

Die längerfristige Etablierung des eingangs angesprochenen Modells für die Ausgestaltung lehrerbildender Zentren wirft schließlich die Frage nach der Identifizierung und Isolierung standortübergreifender bzw. -unabhängiger Modellkomponenten der Bochumer Professional School auf. Dazu sind geeignete Evaluationsinstrumente zu entwickeln, realistische Erfolgskriterien zu begründen und gelungene Etablierungsprozesse übertragbar darzustellen.

## Literatur

- Antrag zur Förderung der Professional School of Education und zur Einrichtung eines Lehrerpromotionskollegs an der Ruhr-Universität Bochum vom 12. Februar 2010.
- Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Hg. vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV.NRW, S. 308).
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) vom 30.10.2006 (GV.NRW, S. 474), zuletzt geändert durch Art. 2 des Gesetzes vom 28.10.2009 (GV.NRW 2009, S. 516).
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klussmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, Berlin 2011.
- Ordnung der Professional School of Education vom 31. August 2010. In: Ruhr-Universität Bochum: Amtliche Bekanntmachung Nr. 842, 31. August 2010.
- Tenorth, Elmar: Ambivalenz der Professionalisierung – Eine Ermutigung aus der Distanz. Vortrag anlässlich der öffentlichen Vorstellung der Professional School of Education in der Ruhr-Universität am 4. 11. 2010 (Ms.).
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin 2011.
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramt-zugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV.NRW, S. 344).
- Weiler, Hans: Professionalisierung, Anwendungsbezug und Interdisziplinarität in der universitären Lehrerbildung: Das Strukturmodell der *Professional School of Education*. Vortrag auf dem 6. Bochumer Dialog zur Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum am 22. Juni 2006 (Ms.).



# Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar

*Andrea Bertschi-Kaufmann*

## Vorbemerkung

Die ZuhörerIn und KommentatorIn<sup>1</sup> hat mit Interesse und Neugierde, aber auch mit einem aufgrund eigener Prägungen gerichteten Blick auf die präsentierten Modelle gesehen. Das Interesse ist wohl ein mit allen in der LehrerInnen- und Lehrerbildung tätigen KollegInnen und Kollegen geteiltes: Die derzeitigen Strukturentwicklungen nehmen Aufmerksamkeit und Ressourcen in Anspruch, der Einsatz der Beteiligten ist hoch und die Erwartungen, dass wir damit zu substantiellen Verbesserungen in Bezug auf wissenschaftliche Fundierung und praktischem Nutzen gelangen, sind es ebenfalls. Die Neugierde gilt den im Workshop berichteten neuen Modellen universitärer LehrerInnen- und Lehrerbildung ebenso wie ihrer Kontrastierung mit anderen oder früheren Lösungen, weil aus solchen Kontrastierungen die Erwartungen an die Qualität des Lehrer(innen)studiums, die sich mit dem jeweiligen Modell verbinden, noch deutlicher hervorgehen als in der Modellbeschreibung selber. Die positive Bewertung der Reformen, die in den drei Beispielen der Technischen Universitäten München, der Bergischen Universität Wuppertal und der Ruhr-Universität Bochum unter deutlich verschiedenen Rahmenbedingungen realisiert werden, aber auch die Skepsis gegenüber einzelnen strukturellen Konsequenzen, fanden in der Diskussion bereits ihren Ausdruck. Der vorliegende Kommentar versteht sich als Ergänzung dazu, und er erfolgt, wie bemerkt, perspektivisch gerichtet. Meine Provenienz ist die Sprachdidaktik, zu der auch die Grundlagenforschung im Bereich der Literalität und die Umsetzung von Ergebnissen in der Entwicklung von Lehrmitteln u. a. gehören. Und es ist die Schweizer LehrerInnen- und Lehrerbildung, deren Tertiärisierung in einzelnen Kantonen erst in den Jahren 2001-2003 vollzogen wurde, im Zuge aufwändiger Fusionen, mit welchen verschiedene kleinere Institute, zum Teil ehemalige Seminare, zusam-

---

1 Andrea Bertschi-Kaufmann, Dr. phil., ist Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik und Leiterin des Instituts Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie Privatdozentin für Deutsche Philologie mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik an der Universität Basel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literalität und ihre Entwicklung bei Kindern und Erwachsenen sowie Schriftbasiertes Lernen.

mengeschlossen wurden. Forschung und Entwicklung sind prominente Bestandteile dieses Tertiarisierungs- und Professionalisierungsprozesses. Ihre Positionierung hat in der Schweiz eine nicht abbrechende Nutzendebatte ausgelöst. In diesem Zusammenhang wäre aus der Schweiz weiter zu berichten, dass die Pädagogischen Hochschulen über kein Promotionsrecht verfügen, ihren wissenschaftlichen Nachwuchs zwar in eigenen drittmittel-finanzierten Forschungsprojekten fördern, die formelle Qualifikation aber institutionell an Universitäten vorgenommen wird, wobei die an Universitäten habilitierten und an den Pädagogischen Hochschulen tätigen Professorinnen und Professoren die Betreuung der Dissertationen durchaus übernehmen.

## Zum Thema

Wenn mit *Struktur* der Bau bezeichnet ist, dann meint *Kultur* wohl dessen laufende Bearbeitung und Pflege. In den Berichten ist allerdings deutlich zum Ausdruck gekommen, dass es sich bei den aktuellen Modellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht um eine uniforme Kultur und nicht um deren Pflege in *einer* Richtung handelt, sondern um eine Variation von Lösungen für die Komplexität der Aufgaben, ein Hochschulstudium zu gestalten, welches

- akademische Kultur und Anschlussmöglichkeiten an akademische Laufbahnen vorsieht,
- auf einen Beruf, eher: auf Berufe und noch eher: auf ein Berufsfeld vorbereitet,
- die Veränderungen dieses Feldes im Kontext seiner gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Auge behält
- und für die Dynamiken, die den die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konstituierenden Disziplinen, den aktuellen Bedingungen von Lernen und Lehren und den diese bestimmenden Lebensformen eigen sind, offen ist – dies aber auf einer verlässlichen wissenschaftlichen und bildungsorganisatorischen Grundlage.

Verlässlichkeit und Dynamik – das komplementäre Wortpaar signalisiert die Anspruchsvielfalt, mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umzugehen hat, und es verweist auf diverse Spannungsfelder und entsprechende Fragen:

1. *Wissenschafts- oder Praxisorientierung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Sehen die Modelle ein Grundlagenstudium vor oder den Aufbau von Handlungswissen, welches in der Praxis direkt nutzbar ist?*

Die drei Modelle interpretieren die Aufgaben, die sich mit dem Aufbau und der Generierung von grundlegendem Wissen und von praktischen Handlungskompetenzen verbinden, wie nicht anders zu erwarten, als einander ergänzende. Das Studium, das zum Lehramt führt und darüber hinaus auch zu wissenschaftlichen Karrieren, ist also einem Sowohl-als-auch verpflichtet. Ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung damit aber noch ein konsistentes Sozialisationsfeld?

Die Münchener School of Education hat für die Sozialisation von Studierenden in der Tat ein *Gesamtkonzept* für eine mehrphasige Ausbildung vorlegen können. Was Manfred Prenzel „professionelle Heimat“ für Lehramtsstudierende nennt, ist ein Wurf. Dieser ist unter Rahmenbedingungen gelungen, wie man sie sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur wünschen kann, die bislang aber im deutschsprachigen Raum leider wohl einmalig sind: eine organisatorische Einheit mit der einer Fakultät eigenen Gestaltungsmacht und einer konsequenten Lösung zur Integration von Ausbildungsgängen, Oberstufenkolleg und Forschung.

Einen anderen Weg geht man, wie Cornelia Gräsel berichtet, in Wuppertal mit der Einbindung von Studiengängen und Forschungsschwerpunkten verschiedener Institute, die mit einer vielfachen Bezüglichkeit miteinander kommunizieren und kooperieren. Ob sich die neue Bündelung von bestehenden und unter einstigen Bedingungen gewachsenen Einheiten auf Dauer bewährt, ist aus der Ferne schwer einzuschätzen. Möglicherweise handelt es sich bei der derzeitigen Lösung um eine *Passage*; sie verlangt von den Akteurinnen und Akteuren zahlreiche Absprachen im Rahmen einer sicherlich aufwändigen Gremienarbeit. Interessanter als der gesamte Bau sind für die Beteiligten – Dozierende wie Studierende – sicherlich die von den Einheiten innerhalb dieses Rahmens realisierbaren Kooperationsprojekte, in denen themenbezogen und nahe an der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet wird. Die kritische Frage aus dem Publikum, wie sich solch komplexe Neugliederungen auf die Mikroprozesse im Lehramtsstudium (die Unterrichtsvorbereitung z. B.) auswirken, betrifft die Zuständigkeit für die Kernaufgaben in praktischer Hinsicht. Diese Frage ist offen.

Die Professional School of Education an der Universität Bochum, von der Peter Drewek berichtet, löst vergleichbare Aufgaben ebenfalls mit der – m. E. allerdings festeren – organisatorischen Bündelung von bestehenden Einheiten in einem professionsorientierten Netzwerk, in welchem die Zusammenarbeit gestärkt, die Verantwortung für die Lehrangebote und die berufsfeldrelevante Forschung allerdings eine zwischen den beteiligten Instituten geteilte ist. Man wird deshalb sicher auch in Bochum auf ein weiteres Zusammenwachsen hoffen. Beeindruckt haben in diesem Zusammenhang die

zurückhaltend optimistischen Überlegungen Peter Dreweks, von dessen Kommunikation, Koordination und Überzeugungskraft in der Rolle des „Dean“ und seiner Zusammenarbeit mit den diversen „Boards“ das Gelingen zu einem guten Teil abhängen wird.

- 2. Strukturverbesserungen für die Erziehungswissenschaft und/oder für die Fachdidaktiken? Wird Lehrerinnen- und Lehrerbildung im breiten Feld der Erziehungswissenschaft situiert und der Bezug zum Schulfeld von daher gesucht, oder sind die Fachdidaktiken zentral und damit auch die Fachwissenschaften wichtig, und wird primär also ein Bezug zu den Schulfächern gesucht?*

Dass man mit den gegenwärtigen Entwicklungen eine kohärente Lösung im breiten Feld der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen sucht, ist in allen drei Modellen erkennbar und leuchtet auch auf Anrieb ein. Die am erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen (dazu gehören selbstverständlich auch die zur Psychologie gehörenden Bereiche sowie Anteile der Philosophie) werden auf ihre Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung befragt und sollen mit entsprechenden Beiträgen innerhalb der Studienstrukturen konzertieren. Für das so verstandene weite bzw. erweiterte Feld der Erziehungswissenschaft geht diese Art der Fokussierung mit der Integration von professionsrelevanten Inhalten auf. Allerdings macht die erziehungswissenschaftliche Bildung nur einen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus, die fachliche und die fachdidaktische Bildung gehören ebenfalls ins Ensemble, und mit ihnen stellen sich erhebliche andere Strukturprobleme. Kerngeschäft der Fachdidaktiken ist bekanntlich die Modellierung fachspezifischer Lern- und Lehrprozesse. Fachdidaktik ist also auf eine doppelte Verbindung angelegt: auf jene zum Fach und auf jene zu Erziehungswissenschaft und Psychologie. Während sich Fachdidaktik lange Zeit damit begnügt hat, fachwissenschaftliche Inhalte in didaktische Modelle zu transformieren und Unterrichtsplanungen und -materialien auszuarbeiten, hat sie sich heute der doppelten Herausforderung zu stellen, ihre Inhalte fachwissenschaftlich und pädagogisch zu begründen und zum anderen die empirische Evidenz ihrer Konzepte nachzuweisen. Damit konstituieren die Fachdidaktiken eine je eigenständige wissenschaftliche Disziplinarität mit für die Entwicklung der Schulfächer zentralen Aufgaben. Die Frage nach ihrer Situierung ist deshalb brisant. Wenn in der Diskussion sicher zu Recht darauf hingewiesen wurde, dass man die Fachdidaktiken innerhalb der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang meist am Katzentisch Platz nehmen ließ, dann fällt gegenüber der bisherigen, der Bedeutung der Fachdidaktiken wenig angemessenen Situation das neue Bemühen auf, diese vermehrt zu integrieren und vor allem

auch prominenter zu platzieren. Die Münchener Lösung, welche für die Fachdidaktiken eine zweifache Situierung vorsieht, nämlich sowohl im jeweiligen Fachinstitut als auch in der School of Education, bildet die interdisziplinäre Konstitution der Fachdidaktiken gut ab und ist sicher die konsequenteste Antwort auf die angesprochene Problematik. Allerdings bleiben drei andere Fragen auch hier offen: Wird die doppelte Mitgliedschaft von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern im Sinne des Modells gelebt und ausgestaltet werden, das heisst, werden sie in beiden Instituten – dem fachwissenschaftlichen und der School of Education – eine aktive und engagierte Rolle spielen wollen und können, oder werden sie je nach individueller Provenienz und persönlichen wissenschaftlichen Interessen vorab an einem der beiden Orte zuhause sein? Bei den Studierenden, denen in der Diskussion generell nur ein geringes Interesse am Fachstudium unterstellt wurde, bleibt abzuwarten, ob sie den Zugang zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichts suchen und finden. Im Hinblick auf ihre Expertise im Schulfach halte ich diesen auch für dringend nötig. Und schließlich muss sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesichts ihrer disziplinären Breite mit erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen fragen, wie viel disziplinäre Tiefe sie ihrer wissenschaftlichen Verpflichtung auf der einen und den Anforderungen der Praxis auf der anderen Seite schuldet, wie sie also den Ansprüchen der *scientific community* ebenso gerecht werden kann wie den Anspruchsgruppen in den Schulen und in der Bildungsadministration. Ob die drei Modelle aus München, Wuppertal und Bochum Lösungen für diese multiplen Anforderungen bieten, wird sich nicht zuletzt mit den Rückmeldungen der Studierenden, der Dozierenden, der Schulen, der Bildungsadministration sowie der wissenschaftlichen Expertinnen und Experten zeigen.

3. *Forschungsnähe gilt als Kennzeichen für das Lehrerinnen- und Lehrstudium wie für jedes Hochschulstudium. Wie ist das mit einer effizienten Nutzung der knapp bemessenen Studienzeit zusammenzubringen? Und welche Laufbahnmöglichkeiten haben begabte Studierende, in der Universität und/oder auch in der Schule?*

Dass Hochschulen Wissen nicht nur weitergeben, sondern auch selber generieren, und dies insbesondere dort, wo das Wissen zur Erfüllung von Kernaufgaben dringend gebraucht wird – dies erscheint uns als Selbstverständlichkeit. So wird für alle drei Modelle die prominente Rolle von Forschung auch genannt. Wenn aber, wie im Einzelfall geschehen, betont wird, diese habe „herausragend“ zu sein, wenn der Anspruch auf Qualität also explizit herausgestrichen wird, ist erkennbar, wie wenig selbstverständlich und möglicherweise auch wie wenig etabliert Forschung in der Lehrerinnen-

und Lehrerbildung tatsächlich noch ist. Die Qualitätsmaßstäbe für eine auch international wahrgenommene und konkurrenzfähige Forschung gelten aber selbstredend für alle Forschungsarbeiten, auch und gerade für jene, welche den Bezug zum Berufsfeld und den dort ausgemachten Fragen ausweisen. Der Gewinn von neuem grundlegendem Wissen und sein Nutzbarmachen werden mittlerweile ja auch nicht mehr als gegensätzliche, sondern als zwei in der professionsorientierten Forschung zu vereinbarende Aufgaben wahrgenommen. So richtet zum Beispiel der Schweizerische Nationalfonds zum Fördern der Forschung in seinem künftig geltenden Programm den Bereich der „Anwendungsbezogenen Grundlagenforschung“ ein. In diesem Konzept ist zum einen das Einhalten von Forschungsstandards enthalten, zum anderen die Umsetzungsorientierung sowie der sogenannte *impact* für das praktische Feld. In den Zusammenhang anwendungsbezogener Grundlagenforschung gehört auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Schools of Education wie in anderen Formaten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Alle Modelle sehen selbstredend Promotionsmöglichkeiten vor, darunter insbesondere auch solche Forschungsarbeiten, welche in enger Zusammenarbeit mit laufenden Drittmittelprojekten und zu deren Anreicherung geleistet werden. Für die jungen Forscherinnen und Forscher ist die Integration in größere Vorhaben besonders attraktiv, weil sie damit mit ihren Qualifikationsarbeiten an eine solide Forschungsstruktur, an große Datenerhebungen u. a. direkt anschließen können, von der Beratung ausgewiesener Expertinnen und Experten profitieren und an deren Netzwerk teilhaben. Forschungspraktika, Qualifikationsarbeiten und nicht zuletzt die Kommunikation innerhalb der Forschungsgruppen sowie der Austausch in der *community* aber brauchen Zeit, Lebenszeit. Lehramtsstudierende werden sich fragen, für welche Art der Qualifikation sie wie viel Zeit und Ressourcen aufwenden wollen und können. Sie, wie die Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus, werden sich insbesondere auch fragen, für welche weiteren Laufbahnschritte die jeweiligen Qualifikationen hilfreich sind. Ihre Hochschulen, die Schools of Education, stehen hier wie jede akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer doppelten Pflicht, die Anschlussmöglichkeiten ihrer Studierenden und jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Schulfeld und an den Hochschulen mitzubedenken und wo immer möglich mitzugestalten.

# Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur?

*Werner Helsper*

Prinzipiell ist die zunehmende Etablierung von integrativen Querstrukturen in der universitären Lehrerbildung zu begrüßen. Mit Bezug auf die Kritik der Unstudierbarkeit und Randständigkeit des Lehramtsstudiums sowie der heimlichen Verachtung, die den Lehramtsstudierenden als ungeliebten Studierenden zweiter Wahl entgegenschlägt, bieten neue Organisationsformen, wie Schools of Education, Lehrerbildungsfakultäten oder Lehrerbildungszentren, neue Möglichkeiten. Dies gilt es auch gegenüber Kritikern dieser Veränderungen hervorzuheben. Bei der vergleichenden Sichtung der vorgestellten Modelle werde ich die folgenden Perspektiven verfolgen: 1. die organisatorische Strukturierung; 2. Ressourcen; 3. Koordination und Vernetzung; 4. inhaltliche Lehrerbildungsprogrammatiken; 5. den Stellenwert der Forschung und 6. die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

## 1 Die organisatorische Verankerung – der Einfluss in der Universität

Querstrukturen in der Lehrerbildung wurden wiederholt gefordert. Ewald Terhart hat früh darauf verwiesen, dass es dabei um institutionell möglichst hoch angesiedelte Strukturen gehen müsse. Denn nur dann kann es gelingen, die Belange der Lehrerbildung im Konzert widerstreitender universitärer Interessen stärker zur Geltung zu bringen. An allen drei Standorten finden wir Bestrebungen in dieser Richtung: In Wuppertal wird aus dem Vorstand ein Sprecher für je ein Jahr gewählt. In Bochum besteht ein fakultätsähnlicher Status: Im School Board ist je ein Hochschullehrer der an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten vertreten. Der Dean ist in allen Belangen der Lehrerbildung zentraler Ansprechpartner. An der TU München besitzt der Leiter den Rang eines Dekans und ist hinsichtlich spezifischer Einflüsse und der Ressourcenverfügung sogar insofern privilegiert, als er in Belange anderer Fakultäten – soweit sie die Lehrerbildung betreffen – eingreifen kann.

Damit ist festzuhalten: Wir sehen eine Stärkung der Lehrerbildung in den Universitäten durch Sprecher mit Dekans- oder einem dekansähnlichen Status. Dies stärkt den Einfluss der Lehrerbildung innerhalb der Universität vor

allem auch deswegen, weil es nun einen – durch organisatorische Strukturen gedeckten – hochrangigen Sprecher gibt.

## 2 Ressourcenausstattung und -verfügung

Die Ressourcenausstattung und die Verfügungshoheit über Ressourcen ist eine zweite zentrale Perspektive. Hier finden sich, in einer absteigenden Linie (von München, über Bochum zu Wuppertal), positive Entwicklungen. Die umfassendste Verfügung über Ressourcen finden wir in der TU-München: Alle Mittel der gesamten universitären Lehrerbildung – über alle Bereiche hinweg – sind dort gebündelt und innerhalb dieser Organisationseinheit entscheidungsfähig. Mit 13 Professuren, einer guten Mitarbeiterausstattung und 17 Servicestellen liegt hier eine außerordentlich gute Personalsstruktur vor. Ausgestattet mit sechzehn Millionen Euro Stiftungsmitteln, fünf neu geschaffenen Stiftungsprofessuren und einer durch die Universität neu eingerichteten Professur verfügt die TUM-School über Zusatzausstattungen, die schwerlich an anderen Orten in gleicher Weise zu realisieren sein dürften. Für Bochum finden sich derartige starke Zusatzressourcen weniger deutlich, auch wenn die Servicestruktur (17 Stellen, davon 11 wissenschaftliche Mitarbeiter) sehr positiv ist. Allerdings bleibt anzumerken, dass die Hälfte der Mittel aus zeitlich befristeten, im Rahmen der Exzellenzinitiative der Bochumer Universität angesiedelten Geldern besteht und damit die kontinuierliche Absicherung der Ressourcen offen ist. Auch für Wuppertal zeigt sich eine recht gute Ausstattung, die der von gut ausgebauten Zentren für Lehrerbildung entspricht. Die Schools of Education in Bochum und Wuppertal haben ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf die Ressourcenverfügung für die Erziehungs- oder Bildungswissenschaften, die Fachdidaktiken und die Servicetätigkeit.

Festzuhalten ist somit: Alle drei Standorte verfügen direkt über Ressourcen der Lehrerbildung bzw. besitzen erheblichen Einfluss auf deren Einsatz. Damit ist die zielgenaue Verwendung der Ressourcen für die Lehrerbildung erheblich gestärkt und eine größere Transparenz der Mittelverwendung für die Bereiche der Lehrerbildung geschaffen. Zudem verfügen alle drei Einrichtungen über eine gute Ressourcenausstattung, wobei insbesondere München eine einsame Spitzenstellung einnimmt.

## 3 Vernetzung, Koordination und Studierbarkeit

Selbst wenn man sich scheut, von neuen Lehrerbildungskulturen zu sprechen – hier ist auf eine der am stärksten unterschätzten, aber äußerst relevanten Umstellungen in der Schaffung neuer, verbindlicher Querstrukturen in der

universitären Lehrerbildung hinzuweisen: An allen drei Standorten sind ausgewiesene Serviceabteilungen für Organisation, Koordination, Beratung etc. institutionalisiert. Damit kann – Ähnliches gilt auch für ausgebauten Zentren für Lehrerbildung – vom Übergang einer Kultur der Verantwortungslosigkeit hin zu einer Kultur der Verlässlichkeit, der Information und Koordination gesprochen werden, die die Studierbarkeit des Lehramts nicht unerheblich steigert. Allein diese bessere Abstimmung und die Reduktion der Beliebigkeit implizieren bereits eine nicht unerhebliche Qualitätssteigerung für das Lehramtsstudium.

Diese bessere Vernetzung betrifft auch das Verhältnis zwischen erster und zweiter Phase. Hier unternehmen alle drei vorgestellten Einrichtungen Anstrengungen zu einer besseren Abstimmung und Koordination. Vor allem aber zeigt sich das Bestreben, eine reziproke Kooperation mit ausgewählten Schulen aufzubauen: An der Lehrerbildungsfakultät der TU München gibt es ca. 150 Partnerschulen und 40 herausgehobene Referenzschulen. Damit ist eine Mentorenschulung für die Betreuung von Praktika verbunden, bis hin zu Überlegungen, eine Universitätsschule zu etablieren. Diese enge Kooperation zwischen Lehrerbildung und Schulen eröffnet nicht nur gute Perspektiven für die Forschung, sondern auch für eine Anbindung der Praxisanteile des Studiums sowie der universitären Beratung innovativer Unterrichtsprojekte.

#### 4 Inhaltliche Lehrerbildungskonzepte und -programme

Allerdings bleibt die inhaltliche Programmatik an allen Standorten eher blass. Zwar wird auf die Bedeutung von Praxisanteilen im Lehramtsstudium, insbesondere auch deren Vor- und Nachbereitung verwiesen sowie die Relevanz der Forschung für die Lehrerbildung betont. Aber programmatische Entwürfe oder gar Lehrerbildungsvisionen finden sich kaum, am ehesten noch an der TU München. Dort findet sich ein Verbund aus didaktischer Rekonstruktion im Zusammenhang mit Videoanalysen, die Orientierung an Lehrerkompetenzen, ein Bezug auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und eine Orientierung der Lehrerbildung an der Berufsbiographie. Wie dies allerdings aufeinander bezogen ist und wie die konkrete Umsetzung erfolgt, bleibt aber eher offen.

Damit entsteht der Eindruck, dass der insgesamt überzeugenden organisatorischen Neustrukturierung der universitären Lehrerbildung nicht gleichermaßen eine inhaltlich-programmatische Orientierung entspricht.

## 5 Zum Stellenwert der Forschung

In den vorgestellten Konzepten wird die besondere Bedeutung des Ausbaus der empirischen Forschung hervorgehoben. So heißt es etwa in Bochum, dass Forschung als Basis für eine forschungsnahe Lehre fungieren solle. In München findet sich die Formulierung, dass die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Forschung direkt in die Lehrerbildung einfließen soll. Dem entsprechen Zentren für Bildungsforschung, die die Schul- und Unterrichtsforschung bündeln sollen. Die Ansprüche sind hoch: So wird auf DFG-Verbundforschung, DFG-Graduiertenkollegs, auf „exzellente“ Forschung sowie die verstärkte Einrichtung von Juniorprofessuren verwiesen, und München punktet mit der Institutionalisierung der PISA-Forschung.

Damit ist festzuhalten: An allen drei Standorten wird dem Ausbau und der Etablierung einer hochkarätigen Bildungsforschung ein besonderer Stellenwert beigemessen. Dabei deutet sich ein Spagat zwischen einer dominierenden Förderung hochkarätiger Forschung einerseits und der systematischen Verbindung der Forschung mit der Lehre an: Konzepte wie forschendes Lernen, explorative Studien im Lehramtsstudium etwa im Kontext von Praktika, die Beteiligung Studierender an evaluativen Studien etc. – all das bleibt eher im Hintergrund.

## 6 Die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Lehrerbildung

Der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für den Bereich der Lehrerbildung wird an allen drei Standorten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. So finden sich in Bochum Promotionskollegs für Lehrer, wird in Wuppertal eine Graduate School of Education gegründet und findet sich an der TU München ein Graduiertenzentrum. Dabei sollen Lehrerpromotionen gezielt unterstützt und gefördert werden. An der TU München findet sich ein regelrechtes „Exzellenz-Rekrutierungsprogramm“ für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In der engen Kooperation mit den Referenzschulen der TU München sollen „exzellente“ MINT-Schüler besonders gefördert werden. Diese Schulen und ihre Schüler stellen sodann ein Rekrutierungsfeld für die besten Köpfe dar, um besonders befähigte, „exzellente“ MINT-Studenten für das Lehramt zu rekrutieren. Aus diesen positiv selektierten MINT-Lehramtsstudierenden gilt es dann wiederum die besonders Exzellenten früh in die Forschung zu integrieren und bei der Auswahl im Rahmen des Promotionszentrums die Exzellenz-Rekrutierung abzuschließen. Damit deutet sich hier ein Modell der Versäulung zwischen Bildungsinstitutionen an. So versucht

die Lehrerbildungsfakultät, aus der engen Kooperation mit herausgehobenen Gymnasien mit starker naturwissenschaftlich-mathematischer Profilierung die besten Köpfe für die MINT-Lehrämter zu gewinnen, was wiederum – aufgrund des Exzellenz-Status der TU München – einen starken Anreiz für besonders ambitionierte Abiturienten darstellen kann.

## 7 Vorsichtige Kritik im Horizont prinzipiell positiver Entwicklungen

Insgesamt bleibt zu bilanzieren, dass sich die drei Standorte – die eher privilegierte neue Querstrukturen des universitären Lehramtsstudiums repräsentieren – durch eine Reihe positiv einzuschätzender Veränderungen auszeichnen. Allerdings bleiben einige Fragen offen:

a) Es entsteht der Eindruck, dass die Profilierung der Forschungs- und Graduiertenperspektiven weiter vorangeschritten ist als die inhaltliche Profilierung der universitären Lehrerbildung selbst. Hier könnte sich der Vorrang der Forschung erneut durchsetzen. So wird die Forderung einer forschungsbasierten Lehrerbildung kaum durch Vorschläge unterstützt, wie die Forschung in der Lehrerbildung umgesetzt werden kann. Der direkte Einbezug Studierender in Forschungszusammenhänge ist nur einer Minderheit vorbehalten, und die Verbindung der Lehre mit Forschungsergebnissen ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Aber was die Implementierung forschender und explorierender Zugänge im Lehramtsstudium selbst anbelangt, bleiben die Programmatiken eher blass und unscharf.

b) Zugleich ist auf die lokalen Rahmenbedingungen und Gründungszusammenhänge der drei ausgewählten Standorte hinzuweisen, die für die konkrete Ausgestaltung vor Ort von großer Bedeutung sind. So ist für Bochum und Wuppertal die beschlossene Etablierung von Querstrukturen der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen verbindlich. In diesem Zusammenhang stellt die Gründung von Schools of Education eine besondere Profilierung dar, die mit Schwerpunktsetzungen in der „empirischen Bildungsforschung“ (Wuppertal) bzw. der Einbindung in Exzellenz-Initiativen (Bochum) einhergeht. Und für die TU München ist die Gründung einer Lehrerbildungsfakultät mit breitem Stiftungskapital ein weiterer Ausweis des Exzellenzstatus der Universität. Aus einer mikro(hochschul)politischen Perspektive lassen sich die drei Gründungskonstellationen auch als Metaphern fassen: In München ist es die „Adoption eines gewollten exzellenten Sohnes“ zur Komplettierung des Exzellenz-Images der Universität auch für das MINT-Lehramt; in Bochum ist es die mit Anglizismen bestückte „Aufpolierung des Lehramtsstudiums“

im Rahmen der Exzellenzinitiative der Universität; und in Wuppertal ist es die präsidial initiierte „feindliche Übernahme“ durch eine gegenüber der lokalen Erziehungswissenschaft präferierten empirischen Bildungsforschung. Um zwei Missverständnissen zu begegnen: Dies sind natürlich stark verallgemeinernde, zudem von außen gesetzte Formeln für vielschichtiger Zusammenhänge. Ich verwende sie trotzdem, um damit holzschnittartig auf sehr starke und für die Etablierung dieser Querstrukturen vor Ort hoch bedeutsame Variationen in den Gründungskontexten hinzuweisen. Und zweitens ist mit der Metapher der „feindlichen Übernahme“ keine Schuldzuweisung verbunden. Zwar werden damit neue Dominanzverhältnisse geschaffen. Aber die Erziehungswissenschaft vor Ort muss sich ebenfalls fragen, was sie ihrerseits dazu beigetragen hat. Dies gilt im Übrigen generell für die Debatte, ob es zu einer Ablösung der Erziehungswissenschaft durch die empirisch fundierten „Bildungswissenschaften“ komme. Auch hier muss sich ‚die‘ Erziehungswissenschaft selbstbezüglich fragen, was sie ihrerseits zur Konsolidierung und Neustrukturierung des Lehramtsstudiums beigetragen hat oder ob nicht eine Verachtung des Lehramts in der Hauptfach-Erziehungswissenschaft in einer Art Bumerang -Effekt zu ihr zurückkehrt.

c) Damit ist das Verhältnis dieser neuen Querstrukturen zur Erziehungswissenschaft angesprochen. Hier stoßen wir auf starke Kontraste: An der TU München finden wir – aufgrund ihres Profils – keine ausgebaute Erziehungswissenschaft. Von daher ergeben sich hier im Zuge des Ausbaus der Querstruktur kaum Konflikt- oder Konkurrenzstrukturen. In Bochum zeigt sich ein Konzept der Offenheit und Integration der vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Strukturen in die neue Querstruktur, die damit weniger als Dominanz- oder Verdrängungsverhältnis erscheint. Die problematischste Ausgangslage finden wir sicherlich in Wuppertal, wo die um empirische Bildungsforschung zentrierte Querstruktur auch gegen die lokale Erziehungswissenschaft etabliert worden ist. Damit scheint dieser Standort durch diese konflikthafte Dynamik nicht unerheblich belastet. Insgesamt ist darauf zu verweisen, dass dort, wo sich die neuen Querstrukturen als Parallel- oder Gegenentwurf zur lokalen Erziehungswissenschaft etablieren, die Lehrerbildung durch lokale Dominanzverhältnisse und Befürchtungen einer mittelfristigen Ersetzung der Erziehungswissenschaft belastet erscheint.

d) Auch wenn darauf verwiesen wurde, dass die neue Organisationsstruktur eine Stärkung der Lehramtsbelange innerhalb der Universität ermöglicht, so bleiben doch auch Zweifel: Die Chance der Bündelung der Zuständigkeit beim Sprecher, Dean oder Dekan kann auch als Möglichkeit der Adressierung der Lehrerbildung fungieren. An den Zentralverantwortlichen für Lehrerbildung können – bei nach wie vor starker Abhängigkeit von der Universi-

tätsleitung und weiter bestehender Konkurrenz um universitäre Ressourcen (vgl. Drewek in diesem Heft) – die Belange der Lehrerbildung auch entlastend delegiert werden. Von daher erscheint lediglich in der TU München, mit dem besonders profilierten Dekansstatus, die hochrangige Etablierung der Lehramtszuständigkeit gesichert.

e) Bei der Durchmusterung der drei Standorte ergibt sich der Eindruck, dass Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik tatsächlich zu einer engeren Koordination und Vernetzung gelangen. Aber was ist mit den Fächern? Diese sind ja gerade nicht Bestandteil der Schools, sondern sie entsenden lediglich Vertreter in die School Boards. Und in stark polyvalenten Studiengängen sind die Fächer von einer Fokussierung auf Fragen des Lehramtes weitgehend entlastet. Es gilt also genau zu beobachten, ob die Scharnierstelle zwischen Fach und Fachdidaktik durch die neuen Organisationsstrukturen nicht noch stärker auf der Strecke bleiben kann.

f) Ein letztes Bedenken: Ob die vorliegenden Modelle, die in München und Bochum an universitären Exzellenz-Standorten angesiedelt sind und von dieser Aura symbolisch und materiell zehren, auch für Vechta, Gießen oder Halle modellhaft sein können, ist zu bezweifeln. Die Vertikalisierung im Horizontalen – also die verstärkte Erzeugung von Hierarchie und Ungleichheit zwischen und in Universitäten – scheint auch die Lehrerbildung zu erfassen. Wenn etwa das Modell der TU München die zukünftige Norm für andere Universitäten darstellen sollte, dann wird hier von bundesweit zurzeit einzigartigen Rahmenbedingungen abstrahiert. Eine Frage, die sich hier direkt anschließt: Wie sind durch Stiftungen finanzierte oder im Rahmen von Exzellenzkonstellationen zeitlich befristete Ressourcen langfristig zu sichern? Was geschieht, wenn auf Zeit gewährte Mittel auslaufen? Ist dann nicht die universitäre Lehrerbildung eine der ersten Adressen für den Rückbau von Ressourcen?



# Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion

*Carla Schelle*

## 1 Organisatorische Rahmung und Inhalte

Der interdisziplinäre Studiengang Bildungswissenschaft B. Ed./M. Ed. (30+12 CP) für das Lehramt an Gymnasien ist an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durch die Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft (50%), Psychologie (25%) und Soziologie (25%) vertreten. Das hier vorgestellte Modell bezieht sich auf Anteile aus dem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot.<sup>1</sup> Mit Beginn des Sommersemesters 2011 ist der B. Ed. mit seinen drei Modulen komplett eingeführt; der M. Ed. startet im Semester darauf.

Zu den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in denen kasusistisch, an der Arbeit mit sogenannten Fällen gearbeitet wird, gehört die „Einführung in die Schulpädagogik“. Dort werden die Studierenden gemäß den Qualifikationszielen im Modulhandbuch für das Verstehen zentraler Aspekte von Lern- und Entwicklungstheorien in ihrer Anwendung auf schulische Erziehung und Bildung qualifiziert. In methodengeleiteten Settings werden Situationen schulischer Interaktion als entwicklungsbedeutsame Erfahrung analysiert und biographisch erworbene Konzepte eigenen Lernens reflektiert (pädagogische Reflexivität). Die Vorlesung „Unterricht und Didaktik“ und das Seminar „Unterricht beobachten, rekonstruieren, initiieren“ hingegen bieten den Studierenden einen Rahmen, beobachtete unterrichtliche Interaktionen und Erfahrungen aus den Schulpraktika theoretisch geleitet und methodologisch reflexiv zu bearbeiten (die Betreuung der Praktika liegt in Rheinland-Pfalz ansonsten bei den Schulen und Studienseminaren).

Die Studierenden können etwa zehn der 24 SWS im B. Ed. und 6 SWS im M. Ed. in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen absolvieren, die fallorientiert, rekonstruktiv, also im Wechselspiel zwischen Fallbeispiel, schulischem Ernstfall und Theorie, angelegt sind.

An der insgesamt durch unterschiedliche methodische und didaktische Settings gekennzeichneten bildungswissenschaftlichen Lehre sind fünf erziehungswissenschaftliche Professuren, eine soziologische Professur sowie eine

---

1 Das gesamte Studienprogramm kann in einer Übersicht angesehen werden unter [http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AG\\_Schulpaedagogik/Dateien/Uebersicht\\_Verlaufsempfehlung\\_BiWi\\_neu.pdf](http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AG_Schulpaedagogik/Dateien/Uebersicht_Verlaufsempfehlung_BiWi_neu.pdf)

psychologische Professur jeweils mit mehreren Mitarbeiter/inne/n beteiligt. Allein im B. Ed. Bildungswissenschaften sind derzeit 3.435 Studierende eingeschrieben.

## 2 „Philosophie“ – Zum Leitgedanken der kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen

Vorweg sei bemerkt, dass kasuistische Arbeit in der Lehrerbildung eine jahrzehntelange Tradition hat, dass es unterscheidbare Entwicklungen gibt und Kontroversen, die den aktuellen Diskurs durchaus befruchten (vgl. Reh/Schelle 2010).

Zum Auftakt der am Studienort Mainz schon länger praktizierten erziehungswissenschaftlichen Seminararbeit (vgl. Beck/Helsper/Heuer u. a. 2000) stehen zunächst Dokumente schulischer Praxis (z. B. Protokolle von Unterricht, Schülergespräche, Tafelanschrieb) im Mittelpunkt. Diese sollen künftigen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ohne Handlungsdruck, in Ruhe und langsam schulische Praxis zu betrachten, zu interpretieren in Hinblick auf die Anbahnung einer Sensibilität für das Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer.<sup>2</sup> Erfahrungsgemäß kann dies nur gelingen, wenn etwa Strukturmerkmale sozialen bzw. schulischen Handelns theoriegeleitet erarbeitet sind (z. B. Kommunikation, Rollenhandeln, Sozialisation). Erst dann können Studienanfänger Begriffe finden für das, was in Schule und Unterricht geschieht, und erst dann können sie erkennen, inwiefern dies etwa für Kinder und Jugendliche sozialisatorisch relevant ist (vgl. Combe/Helsper 1994).

Dabei sind eingeschliffene Muster, Bilder von Schule und Unterricht, die die Studierenden aus eigenen schulbiographischen Erfahrungen haben, zu thematisieren, zu kommunizieren, zu reflektieren, auch um Konsequenzen für das eigene spätere Handeln bedenken zu können. Mit Hilfe sequentieller Verfahren, die erlauben, Handlungen und Entscheidungen, die schulische Situationen oder den Unterricht konstituieren, deutend zu erschließen, lernen die Studierenden ein methodisches Instrumentarium (sequentiell/rekonstruktiv) als besonderes Merkmal wissenschaftlichen Arbeitens kennen (vgl. Schelle 2010, 55ff.). Sie lernen dies dann auch selber zu nutzen, sie üben das methodengeleitete Interpretieren ein. Dabei geht es aber nicht nur um die Spezifik des Falles, sondern auch um entwickelte Alternativen, auch darum, ein breites Spektrum schulpädagogischen Handelns auszuleuchten, gegebenenfalls zu problematisieren und dabei das komplexe Theorie-Praxis Verhältnis in den Blick zu nehmen.

---

2 Dozent/inn/en und Studierenden stehen unterschiedliche Fälle, ausgesuchte Texte (Grundlagentheorie, Auswertungsmethoden, empirische Studien) zur Verfügung.

Studierende, die erwarten, handwerkliches, quasi-technologisches Handlungswissen zu erwerben, werden mit dem skizzierten Vorgehen enttäuscht. Dies muss diskutiert werden, etwa im Hinblick auf Standards wissenschaftlichen Arbeitens, die im Bereich der Erziehungswissenschaft genauso zu akzeptieren sind wie für die wissenschaftliche Ausbildung in den Fächern.

Mit Horst Rumpf kann die besondere Leistung des hier beschriebenen Vorgehens als „Detektivarbeit gegen schnelles Bescheidwissen“ beschrieben werden (vgl. Rumpf 1991). Erst wenn voreilige Zuschreibungen und Wertungen vermieden werden, kann das Schul- bzw. Unterrichtsgeschehen beurteilt werden, mit dem Ziel „Wahrnehmungs-, Interpretations- und Reflexionskompetenz für das Schulehalten“ zu fördern und zu schärfen, „die bei der späteren Berufstätigkeit ein angemesseneres, mehrperspektivisch differenziertes und rascheres Erfassen der Strukturen, Handlungsprobleme und Lösungsmöglichkeiten erlauben“ (Beck/Helsper/Heuer u. a. 2000, S. 27).

Zusammengefasst geht es bei der Arbeit mit Fällen darum, (a) Schul- und Unterrichtspraxis (Empirie) methodengeleitet im Medium des Theoretischen zu verstehen, zu interpretieren und zu reflektieren, (b) Perspektivenvielfalt zu steigern und vor allem Interaktionssensibilität zu entwickeln, auch um im späteren Schulalltag pädagogisch handlungsfähig bleiben zu können, sowie (c) Handlungsperspektiven für die spätere berufliche Praxis zu entwickeln.

Erfahrungen mit Seminaren zur hermeneutischen Analyse von Unterrichtsmitschnitten zeigen, dass Studierende in einem solchen qualitativen Verfahren zur Unterrichtsanalyse einen Zugang sehen, um textbezogen und systematisch über didaktisches und pädagogisches Handeln zu reflektieren (vgl. Schlickum 2008).

### 3 Fallbeispiele zur Veranschaulichung

#### *a) Eine Einschulungssequenz – Strukturmerkmale von Schule*

Exemplarisch kann hier der Beginn einer fallorientierten „Einführung in die Schulpädagogik“ skizziert werden, bei der sequentiell Lesarten und Interpretationen im Plenum und in Gruppen über mehrere Sitzungen hinweg entwickelt und präsentiert werden mit dem Ziel, die besonderen Strukturmerkmale von Schule herauszuarbeiten (Fallstrukturthese).

*(...) Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr hergekommen? “*

*Kind: „Weil wir lernen wollen.“*

*Lehrerin: „Ihr wollt lernen. Was wollt ihr denn lernen?“*

*Kinder: „Schreiben, Lesen.“*

*Lehrerin:* „Noch was?“

*Kind:* „Rechnen, Computerspiele.“

*Lehrerin:* „Rechnen. Ganz wichtig. Man kann ja nicht immer mit seinem Computer da 'rumlaufen. Das geht ja nicht (...). Und deshalb seid ihr hier hergekommen, weil ihr bei uns was lernen wollt.“

(vgl. Combe/Helsper 1994, Reh/Rabenstein 2010)

Leitfragen für die Auswertung können sein: Wie lassen sich die Äußerungen der Beteiligten deuten? Was ist zu erwarten, was geschieht als Nächstes? Welche Handlungsmöglichkeiten werden ergriffen? Welche Handlungsmöglichkeiten hätte es noch gegeben? Schulpädagogisch relevante Aspekte können so methodengeleitet (vgl. Wernet 2000, Schelle 2010) herausgearbeitet werden, und im Wechselspiel mit den Thesen bzw. theoretischen Aussagen beispielweise des „Klassikers“ von Talcott Parsons, „Die Schulklasse als soziales System“ (vgl. Baumgart 1997), können strukturfunktionale Aspekte der Einschulungssequenz rekonstruiert werden (z. B. Grundschule als neue Institution für Kinder, Einschulung als bedeutsame Übergangssituation, typische Form der Kommunikation, Selektion und Qualifizierung). So lassen sich für die schulische Sozialisation entwicklungsbedeutsame Aspekte erschließen und nachvollziehen, die Studierende kennen müssen, um sich selber als künftige Lehrperson entwerfen und sehen zu können. Es lässt sich anhand der Sequenz auch herausarbeiten, dass Kinder über soziale Praktiken zu Schülern und Schülerinnen gemacht werden (vgl. Scholz 1994).

#### *b) Ein „eigener“ Fall – Strukturmerkmale des Lehrerhandelns*

Wesentliches kann über den Unterricht und das Handeln der am Unterricht Beteiligten erfahren und erörtert werden, wenn zu handschriftlichen Beobachtungsnotizen aus dem Praktikum wortwörtliche Protokolle vorliegen. Damit nämlich besteht die Möglichkeit, eigene Eindrücke und subjektive Sichtweisen nachträglich zu prüfen und zu überdenken. Ein besonderer Fall liegt vor, wenn es sich bei den Protokollen um Aufzeichnungen eigenen Unterrichts handelt. Für deren Präsentation sind Anonymisierung und künstliche Naivität (so als wisse man nichts über den Kontext) zu vereinbaren. Wertungen, unbegründete Zuschreibungen und Beschämungen gilt es für alle zu vermeiden.

*Schülerin:* „Hallo Herr P. kommt die Frau X. heute nicht“

*Schüler:* „Machen Sie heute wieder den Unterricht“

*Schüler:* „Hallo Herr P .... wie geht es Ihnen“ (sehr laut, fast schon geschrien)



38.08.21	L:	qu'est-ce qu'on/avant avant l'après-midi qu'est-ce qu'on fait+on va
----------	----	---

39.08.25	S(?):	manger
----------	-------	--------

40.08.25	L:	on va manger est-ce que tu es allé manger déjà
----------	----	--

Mit Studierendengruppen des binationalen Studiengangs konnte die Sequenz unter Berücksichtigung der Fragestellung „Wie kommunizieren Lehrer und Schulkinder miteinander? Was kennzeichnet die Kommunikation?“ erarbeitet werden. Deutlich wurde dabei, dass der schulische Unterricht durch die spontane Artikulation einer Kinderfrage einen Rahmen bietet, um etwas für die Lebensführung Relevantes zu lernen, nämlich die Unterscheidung von Tageszeiten, in die der Schulalltag eingeteilt werden kann. Aufgefallen ist dabei ein typisch schulisches Kommunikationsformat und dass eine vielleicht zunächst als Störung, mindestens als Zäsur, erlebte Schülerintervention zum fruchtbaren Moment wird. Unter Berücksichtigung des besonderen Kontextes wurden zudem thematisch: Schule als Ganztagschule in Frankreich, die besonderen lerntheoretischen Voraussetzungen bei Kindern der *école maternelle* und die besondere Machart und Rolle eines Dokumentarfilms im Unterschied zu Dokumenten aus dem Schulalltag.

Es lassen sich also an dokumentierten fremden, aber auch an „eigenen“ Fällen unterrichtsrelevante Fragen erarbeiten, für die sich Studierende besonders interessieren und die ihnen Artikulationsräume eröffnen, die sich ansonsten nicht ohne weiteres bieten.

#### 4 Möglichkeiten, Grenzen, Anregungen zum Umgang mit Schwierigkeiten in der Seminararbeit

Einerseits können Studierende über distanzierte, verlangsamte Beobachtungen und Interpretationen Situationen durchschauen, verstehen, deuten lernen, und sie können die Reflexivität auch eigenem Unterricht gegenüber steigern lernen. Sie können pädagogische Alltagsvorstellungen über bestimmte Unterrichtsarrangements hinterfragen und ihr Wissen über die Potentialität unterschiedlicher pädagogischer Unterrichtsordnungen oder -formen vergrößern (was ist günstig, was eher problematisch?) (vgl. Schelle 2010).

Andererseits zeigen sich in der Seminararbeit mit Studierenden bei der Interpretation von Protokollen bzw. Dokumenten immer wieder auch Probleme (vgl. Reh/Rabenstein 2005). Ein Problem betrifft die Vernachlässigung des Prinzips der Wörtlichkeit (vgl. Wernet 2000). Studierende erin-

nern eigene Erfahrungen und persönliche Eindrücke und lassen das Material zweitrangig erscheinen. In solchen Seminarsituationen bewährt es sich, diese Äußerungen selbst zum Gegenstand der systematischen Analyse zu machen und nach den darin enthaltenen Vorstellungen über pädagogisches Handeln und deren Begründungen zu fragen. Dann allerdings muss auch zum Material zurückgekehrt werden.

Zudem erfordert die kleinschrittige Interpretation von den Studierenden eine Rezeptionshaltung, die sich widersprüchlich zu den eingeübten, gängigen Rezeptionsweisen, nämlich angesichts der Flut an Informationen Texte bloß quer zu lesen, darstellt. Die Anforderung, sich auf einen kleinen Textausschnitt zu konzentrieren und dessen Bedeutung in einem längeren, Bedeutungsmöglichkeiten erprobenden und verwerfenden Verfahren herauszuarbeiten, irritiert, noch bevor sich das Potential der methodischen Schritte im Sinne neuer Sichtweisen auf den Text entfalten kann.

Studierende erwarten von Veranstaltungen, in denen praxisnah an Fällen gearbeitet wird, den Erwerb ‚sicheren‘ Wissens, ‚richtiger‘ Interpretationen, nicht selten gar ‚richtiger‘ Handlungsvorschläge, und werden gründlich enttäuscht, auch wenn sie ahnen, dass es keine einfachen Rezepte für das Unterrichten geben kann. Für das Lehrerhandeln ist vielmehr Interaktions-sensibilität, die Qualität des kommunikativen Umgangs mit Einzelnen, mit konkreten Situationen wichtig und konstitutiv für die Gestaltung und Initiierung von Lernprozessen.

Bei den Fallanalysen kann es allerdings nicht bloß darum gehen, zu rekonstruieren und theoretische Bezüge herzustellen. Es muss auch um Antworten gehen auf Fragen, die die Studierenden immer wieder stellen: Welche Kompetenzen brauche ich? Was muss ich als künftiger Lehrer wissen? Was kann ich aus dem Fall für mein Handeln als Lehrerin oder Lehrer lernen? In diesem Sinne soll das hier vorgestellte Verständnis einer Lehrerbildung zur Professionalisierung von Lehrerhandeln beitragen.

## Literatur

- Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn.
- Beck, Ch./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Opladen.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Helsper, W. (2002): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Kolbe, F.-U./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

- Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle/Rabenstein/Reh, 71–74.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2005): Fälle in der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (2), 47–54.
- Rumpf, H. (1991): *Didaktische Interpretationen*. Weinheim, Basel.
- Schelle, C: Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In: Schelle/Rabenstein/Reh, 43–45.
- Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Schlickum, C. (2008): *Mainzer Fallorientierung – Erste Ergebnisse der Evaluation*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Scholz, G. (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen.
- Wernet, A. (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen.
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität*. Opladen.

# Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung

*Dorit Bosse*

Ein zentraler Bereich der Lehrerbildung, der innerhalb der Hochschullandschaft unterschiedlich ausgestaltet wird, ist die Praxiskultur. Um die Unterschiedlichkeit dingfest machen zu können, genügt ein Blick auf die Vielfalt an Organisationsformen der Schulpraktischen Studien an Hochschulen (vgl. Arnold/Hascher/Messner u. a. 2011, 58 ff.) oder die Analyse von Modulhandbüchern hinsichtlich des Anspruchs einer praxisorientierten, auf die zukünftige Berufstätigkeit ausgerichteten Lehrerbildung. Noch unklar ist, inwieweit die in Hörsälen und Seminarräumen stattfindende Lehrerbildung als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann, wenn als „Kompetenz“ die – inzwischen klassische – Definition von Weinert zugrunde gelegt wird: „Die den Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, 27 f.)

Auch wenn die Forschung zur Kompetenz angehender und praktizierender Lehrkräfte der vergangenen Jahre auf Konzeptualisierungen professioneller Kompetenz basiert (vgl. Schubarth/Speck/Große u. a. 2006, Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008, Kunter/Baumert/Blum u. a. 2011, Schubarth/Speck/Seidel 2011), ist Skepsis angebracht, wie es sich mit der Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Ausbildung an Universität wie Studienseminar tatsächlich verhält. Nicht umsonst hat die Hochschulrektorenkonferenz vor vier Jahren eine „Qualitätsoffensive in der Lehre“ mit kompetenzorientierten und lernerzentrierten Studienprogrammen gefordert (vgl. HRK 2007). Mit den Zielen einer besseren Studienorientierung und der Reduzierung von Studienzeiten wie Abbrecherquoten sollen Studierende in ihrer „Studienkompetenz“ gestärkt werden, indem ihnen innovative Lernformen geboten werden, die anwendungsorientiert für zukünftige berufliche Tätigkeiten qualifizieren. Gemeint sind etwa „projektorientierte Lehr- und Lernformen“, „problemzentriertes Lernen“ und „kompetenzorientierte Prüfungsformen“, damit Studierenden der aktive Umgang mit erworbenem Wissen ermöglicht werden kann.

Im Folgenden sollen vier Beispiele für hochschuldidaktische Praxis-Szenarien vorgestellt werden, die den Anspruch erheben, Lehramtsstudierenden kompetenzorientiertes Lernen zu ermöglichen. Bei den Beispielen han-

delt es sich um partizipative und modellhafte Formen des Lernens, also hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate, bei denen die Studierenden aktiv eingebunden sind, indem sie kooperativ arbeiten oder Seminarsitzungen selbst gestalten (vgl. Felbrich/Müller/Blömeke 2008, 332 f.), sowie Settings, bei denen sich Studierende im Feld Schule erprobend bewegen.

## Praxis-Szenario 1: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Um Lehramtsstudierenden gleich zu Beginn des Studiums die Möglichkeit zu bieten, bereits vorhandene und noch zu entwickelnde basale Kompetenzen im psychosozialen Bereich zu trainieren, werden Studienanfängern lernerzentrierte Lehr-Lernszenarien geboten, um eigene Stärken und den individuellen Entwicklungsbedarf austarieren zu können (vgl. Bosse/Dauber 2005). Das Ganze geschieht im Rahmen eines für alle Lehramtsstudierenden verbindlichen eineinhalbtägigen Kompaktseminars, das für kleine Gruppen mit je zwölf Studierenden und zwei Dozenten konzipiert ist. Bei den „Psychosozialen Basiskompetenzen“ handelt es sich um basale, überwiegend nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und kognitive wie soziale Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Entwicklung essenzieller Kompetenzen für den Lehrerberuf angesehen werden, z.B. Kontaktfähigkeit, Sensitivität, Reflexionsfähigkeit, Teamorientierung, Empathie und Lernbereitschaft. Sie bilden die Basis für den Erwerb von Kompetenzen, die notwendig sind, um die Standards für die Lehrerbildung und hier insbesondere die Standards für die Bildungswissenschaften erfüllen zu können. Diese erste Konfrontation mit für den Lehrerberuf essenziellen psychosozialen Fähigkeiten erleben viele Studierende als besondere Herausforderung. Sie werden in Handlungssituationen verwickelt, in denen sie sich erprobend bewähren können und zugleich erleben, worauf es im angestrebten Beruf neben der Sachkompetenz in den Fächern, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften ankommt.

## Praxis-Szenario 2: Lerntraining als Bestandteil Schulpraktischer Studien – Verantwortung für die individuelle Förderung eines Schülers übernehmen

Beim „Lerntraining“ handelt es sich um einen Teil des erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Schulpraktikums (vgl. Bosse 2008). Jeder Student betreut über ein halbes Jahr einmal wöchentlich für ein bis zwei Stunden einen Schüler aus seiner Praktikumsklasse, der Lernprobleme hat (Bereich Grundschule oder Sekundarstufe I). Dafür wird der Schüler aus dem regulä-

ren Unterricht herausgenommen. Dies geschieht semesterbegleitend; der Lerntrainingstermin wird mit dem Semesterplan des Studenten abgestimmt. Der Student diagnostiziert zunächst, worin die Lernprobleme seines Lerntrainingsschülers bestehen und was die Ursachen sein könnten. Das Üben, Wiederholen und neu Erarbeiten im Lerntraining geschieht in enger Absprache mit dem Klassen- oder Fachlehrer. Parallel zum Lerntraining hospitiert der Student regelmäßig in seiner Praktikumsklasse, in der er nach dem Semester während der vorlesungsfreien Zeit anschließend ein fünfwöchiges Blockpraktikum mit eigenen Unterrichtsversuchen durchführt.

Die Idee für diese Form von Schulpraktischen Studien ist folgende: Zunächst soll der Blick für die individuellen Lern- und Verständnisprobleme eines einzelnen Schülers geschärft und in Abstimmung mit der zuständigen Lehrkraft adaptive Lernangebote entwickelt und erprobt werden. Zugleich erhält der Student Gelegenheit, seinen Schüler im Unterricht zu beobachten. Im Blockpraktikum werden anschließend erste Unterrichtsstunden mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt. Durch das Lerntraining soll die für die professionelle Ausübung des Lehrerberufs wichtige Voraussetzung geschaffen werden, die gesamte Lerngruppe stets als eine Gruppe von Individuen zu betrachten, innerhalb der jeder Einzelne individuell herausgefordert und gefördert werden sollte. Der Student beginnt seine Lehrtätigkeit im überschaubaren Setting des Lerntrainings und geht dann dazu über, erste Unterrichtsversuche mit der gesamten Lerngruppe durchzuführen.

### **Praxisszenario 3: Intensivpraktikum – Kompetenzentwicklung zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik**

Leitend für die Neukonzeption dieser Form von Praktikum ist die Grundannahme, dass Lehrerkompetenz nicht durch regelhaftes Anwenden wissenschaftlichen Wissens erworben wird, sondern durch erprobendes und einübendes Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Dabei bildet wissenschaftliches Wissen als theoretische und empirische Wissensbasis den Orientierungs- und Reflexionsrahmen (vgl. Messner/Reusser 2000, Messner 2004). Organisatorisch stellt das Intensivpraktikum eine Verbindung von semesterbegleitendem Tagespraktikum und dem sich anschließenden Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit dar, bei dem allgemeindidaktische und fachdidaktische Ausbildungsteile miteinander verknüpft werden (vgl. Bosse/Messner 2008). Die Verbindung des Theoriewissens aus beiden Bereichen wird im Begleitseminar geleistet, das gemeinsam von einem Erziehungswissenschaftler und einem Fachdidaktiker geleitet wird. Konzeptionell geht es insbesondere darum, die individuelle Könnensentwicklung jedes einzelnen Studierenden in den Mittelpunkt zu rücken und ihn zur Selbstkon-

struktion seiner zu entwickelnden Unterrichtskompetenz herauszufordern. Entscheidend für diese Form von Praktikum ist die zeitliche Parallelität von Praxisbegegnungen in der Schule und exemplarischen Praxiserprobungen im Hochschulseminar, die durch Theoriearbeit begleitet wird. Wichtig dabei ist die Auswahl relevanter Lehr-Lern-Situationen, die für die Tätigkeit als (Fach-)Lehrer zentral sind.

#### Beispiel 4: E-Portfolio – Digitale Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung

Das Arbeiten mit E-Portfolio liegt im hochschuldidaktischen Trend, Studierenden einen Rahmen zu bieten, in dem Leistungen, digital in Szene gesetzt, präsentiert werden können. Die digitale Variante des Portfolios orientiert sich am Fortgang der technischen Entwicklung von Web 2.0 und integriert die Potenziale digitaler Medien bei der praktischen Ausgestaltung des E-Portfolios. Neben Text- und Bilddokumenten können auch multimedial und multimodale Inhalte eingefügt werden. Essenzieller Bestandteil gemäß dem Portfolio-Prinzip sind reflexive und selbstreflexive Texte, die das eigene Lernen, den momentanen Lernstand ebenso wie selbst erkannte Lernfortschritte kommentieren und die Gesamtanlage des E-Portfolios oder eine aktuelle Auswahl freigeschalteter Ansichten erläutern. Aus der Digitalisierung resultieren zahlreiche neue Möglichkeiten für kooperatives Arbeiten mit Portfolio. Unabhängig von Zeit und Ort hat der Verfasser Zugriff auf die in sein E-Portfolio eingestellten Inhalte und kann entscheiden, wer wann Zugang zu welchen Teilen seines E-Portfolios erhält. Kommilitonen, Tutoren sowie Lehrende haben während des Erstellens von Artefakten die Möglichkeit zum Feedback. Jeder Studierende erstellt sein individuelles E-Portfolio, etwa zu einer Vorlesung mit Tutorium, das er über das gesamte Studium mit erbrachten Leistungen und Kommentaren zum je aktuellen Entwicklungsstand anreichern und ergänzen kann.

#### Resümee: Praxis-Szenarien einer kompetenzorientierten Lehrerbildung kultivieren

Über die Frage, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftlich fundiert auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld vorbereitet werden sollten, um den gestiegenen gesellschaftlichen wie globalen Anforderungen an Schule gerecht werden zu können, ist im Zusammenhang mit kompetenzorientierter Lehrerbildung in den vergangenen Jahren viel diskutiert worden (vgl. ZfPäd 2006, Baumert/Kunter 2006, Kraler/Schratz 2008). Ein wichtiger Aspekt in

dieser Diskussion ist das Bemühen um einen kontinuierlichen Aufbau professioneller Handlungskompetenz, der für Lehrerinnen und Lehrer im Sinne eines biografischen Kontinuums bereits während des Studiums beginnen sollte. Mit diesem Anspruch rückt der Lernende in den Mittelpunkt universitärer Lehrerbildung. Mit dem Wandel von der Lehrfokussierung hin zur Lernerorientierung wird die Kultivierung hochschuldidaktischer Lernszenarien notwendig, die den individuellen Kompetenzerwerb in berufsrelevanten Handlungssituationen ermöglichen (vgl. Kotzschmar 2004).

Mit der Festlegung von Standards und Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2005) wurde nicht zugleich auch festgeschrieben, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer Standards erreichen und Kompetenzen erwerben können. Standardisierung ist lediglich auf die Vereinheitlichung von Zielperspektiven ausgerichtet, mit der aber keine Normierung universitärer Handlungssituationen einhergehen kann, in denen berufsrelevantes Wissen und Können erworben werden soll. Damit Universitäten zu Orten werden, an denen Lehramtsstudierende konkrete, auf ihr späteres Berufsfeld bezogene Erfahrungen wissenschaftlich fundiert sammeln können, sollten ihnen während des Studiums vielfältige Lernszenarien mit schulpraktischem Anwendungsbezug zur Verfügung gestellt werden. Eine gute Kultur universitärer Lehrerbildung misst sich daran, inwieweit es gelingt, während des Studiums nicht nur kumulativ „Wissen auf Vorrat“ anzuhäufen, sondern Studierende in Handlungssituationen zu verwickeln, in denen sie ihr wissenschaftliches Wissen zur Generierung pädagogischer Handlungsstrategien und zum Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen nutzen können. Qualitativer Maßstab für das Bemühen um eine praxisorientiertere Lehrerbildung sollte dabei stets die Frage sein, ob angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den zu erwerbenden Kompetenzen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen und Können beständig zu erweitern, um im Laufe ihres Berufslebens auf die sich stetig wandelnden Bildungsanforderungen an Heranwachsende adäquat reagieren zu können.

## Literatur

- Arnold, Karl-Heinz/Hascher, Tina/Messner, Rudolf/Niggli, Alois/Patry, Jean-Luc/Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster u. a.: Waxmann.
- Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, Heinrich/Krause-Vilmar, Diefried (Hrsg.): Schulpraktikum

- vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. Zweite, erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–82.
- Bosse, Dorit (2008): Lerntraining zur Förderung individueller Leistungen in heterogenen Gruppen. In: Röhner, Charlotte/Rauschenberger, Hans (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 149–160.
- Bosse, Dorit/Messner, Rudolf (2008): Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraller, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann, S. 53–70.
- Felbrich, Anja/Müller, Christiane/Blömeke, Sigrid (2008): Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster u. a.: Waxmann, S. 327–362.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2007): Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen. Empfehlung des 105. Senats vom 16.10.
- Kotzschmar, Julika (2004): Hochschulseminare im Vergleich. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Kraller, Christian/Schratz, Michael (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18. Jg., H. 2, S. 157–171.
- Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule. H. 4, S. 9–27.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006): Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag, S. 13–175.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (Hrsg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Potsdam: Universitätsverlag.
- Terhart, Ewald (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jg., H. 2, S. 275–279.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–32.
- ZfPäd, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Hg. von Christina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart. Weinheim und Basel: Beltz.

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

Ingrid Kunze

## 1 Problemstellung

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

## 2 Kurzporträt: Das ZLB der Universität Osnabrück

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

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

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

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

### 3 Ausgewählte Grenzprobleme zwischen Theorie und Praxis

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

#### 3.1 Gestaltung von Praktika und Praxisphasen

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

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

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

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

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

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

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

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

### *3.2 Studiengangsentwicklung und -management*

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

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

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

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

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

### *3.3 Kooperation mit Praxispartnern*

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

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

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

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

### *3.4 Forschung und Forschungskoordination*

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

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

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

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

### *3.5 Lehrerfort- und -weiterbildung*

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

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

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

## 4 Fazit

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

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

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

## Literatur

- Fiegert, Monika/Wischer, Beate (Hrsg.) (2010): Studien zum gemeinsamen Lernen. Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 1. Osnabrück.
- Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid/Ossowski, Ekkehard (2010): Studierende als Mitwirkende bei schulischen Innovationsprozessen. In: Krüger, Anne-Kathrin u. a. (Hrsg.): Schulentwicklung und schulpraktische Studien. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 5. Leipzig, S. 34–73.
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a., S. 418–440.
- Heine, Christoph u. a. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.
- Reinhold, Peter/Hilligus, Annegret Helen (2008): Forschung und Nachwuchsförderung – Perspektiven für Zentren für Lehrerbildung. In: Lütgert, Will u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim und Basel, S. 107–121.
- Terhart, Ewald (2004): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, Hans (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden, S. 15–31.
- Universität Osnabrück (2009): Hochschulentwicklungsplan Teil I.  
[http://www.uni-osnabrueck.de/images/PStDokumente/UOS\\_HEP\\_2009.pdf](http://www.uni-osnabrueck.de/images/PStDokumente/UOS_HEP_2009.pdf) [letzter Abruf 14.06.11].
- Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück (2010): Strategiepapier. Unveröffentlichtes Manuskript. Osnabrück.

# Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar

*Mareike Kunter*

## Die Lehrerbildung – eine Großbaustelle

Die deutsche Bildungslandschaft im Jahr 2011. Es ist viel Bewegung, und an vielen Ecken und Enden werden neue Strukturen aufgebaut, bisherige erneuert und viele kleine Details überarbeitet und poliert. Ein Gebiet ist dabei in besonderem Maße von Neubauten und Umbaumaßnahmen betroffen: die Lehrerbildung. Der Workshop der DGfE in Berlin bot den Teilnehmenden einen informativen Einblick in diese Großbaustelle, mit Beiträgen, die in ihrer Gesamtschau ein lebendiges Bild der aktuellen Reformen zeichneten. Während die im ersten Teil vorgestellten neuen Organisationsmodelle die zum Teil tief greifenden Umgestaltungen ganzer Universitätsstrukturen darstellten, zeigten die am zweiten Tag vorgestellten Praxisbeispiele, welche Reformmöglichkeiten innerhalb der Universitäten zu Verfügung stehen. Die unter dem Motto „Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung“ zusammengestellten Beiträge informierten über die Herausforderungen und Möglichkeiten der an vielen Universitäten neu geschaffenen Zentren für Lehrerbildung (Beitrag Kunze), über innovative Möglichkeiten, Praxiselemente durch verschiedene Formate in die universitären Lehrerbildung zu integrieren (Bosse), und über Fallarbeit als Weg zu einer stärkeren Theorie-Praxis-Verknüpfung (Schelle). So heterogen die Ansätze auf den ersten Blick scheinen, so lässt sich doch die Kernfrage erkennen: Wie kann die Lehrerbildung optimiert werden, und zwar speziell im Hinblick auf den Praxisbezug?

Die vorgestellten Praxisbeispiele verdeutlichen vor allem eines: Die Lehrerbildung in Deutschland ist eine Großbaustelle, an der viele Personen an vielen Stellen zimmern, feilen und mauern – mit dem Ziel, eine neue, solidere und praktikablere Struktur aufzubauen, die für die Absolvent/inn/en eine stabile Stütze für die zukünftigen beruflichen Aufgaben sein kann. Die Tatsache, dass dabei ein besonderes Augenmerk auf die Universitätsphase gelegt wird, für die wir momentan die größten Neuerungsprozesse verzeichnen, verdeutlicht, wie viel Bedeutung dabei einem soliden Fundament zugeschrieben wird. Risse oder Unsicherheiten im Fundament, so lässt sich dies interpretieren, können durch spätere Stützbalken oder Übertünchungen nicht kompensiert werden. Die Beiträge vermitteln darüber hinaus auch, mit wel-

chem Einsatz die Beteiligten sich dem Aufbau dieses neuen Fundaments widmen: Alle Praxisbeispiele zeigen, wie engagiert viele der in der Lehrerbildung tätigen Personen bereit sind, sich neuen Herausforderungen zu stellen und Veränderungsprozesse zu initiieren. Das Bild von der Großbaustelle Lehrerbildung<sup>1</sup> verdeutlicht somit auch die Herausforderungen, die die Arbeit in einem solchen Umfeld mit sich bringt: So gilt es auch in der Lehrerbildung, die Arbeit vieler Personen aus unterschiedlichen Disziplinen zu koordinieren und dabei den Gesamtkonstruktionsplan nicht aus den Augen zu verlieren. Der von der DGfE organisierte Workshop war eine hervorragende Gelegenheit, einen solchen Überblick zu gewinnen und dabei aktiv den Austausch aller Beteiligten untereinander zu vertiefen. In meinem Kommentar werde ich daher – anstatt jeden Beitrag für sich zu diskutieren – einige übergreifende Themen skizzieren, die sich aus der Gesamtschau der vorgestellten Praxisbeispiele ergeben.

## Ziele der Lehrerbildung: „Wissen und Können“

Betrachtet man die Praxisbeispiele, das Osnabrücker Lehrerbildungszentrum, das eine Verbindung zwischen Lehre und Forschung und Praxis herstellen soll, die in Kassel durchgeführten Seminare, bei denen die Studierenden Unterrichtsszenen in Rollenspielen proben, oder die Mainzer Fallarbeiten, in denen anhand exemplarischer Unterrichtsszenen theoretische Hintergründe vermittelt werden, so steht hinter diesen Ansätzen die Annahme, dass erfolgreiche Lehrerbildung die Überführung von (theoretischem) Wissen in praktisches Können unterstützt. Wie im Beitrag von Neuweg (in diesem Heft) dargestellt, lohnt es sich jedoch, diese grundlegende Trennung beider Konstrukte einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Was bedeutet eigentlich „Wissen“ und „Können“ im jeweiligen Kontext, und welcher Zusammenhang besteht zwischen ihnen?

Zur Auflösung der vermeintlichen Dualität von „Wissen“ und „Können“ bietet sich die in der psychologischen Literatur vorgenommene Unterscheidung zwischen deklarativen und prozeduralen Wissensinhalten an, wobei ersteres Wissen über Objekte, Inhalte oder Fakten, letzteres die Fähigkeit, Handlungssequenzen zielgerichtet und effektiv auszuführen, beschreibt (vgl. z. B. Anderson 1987). Die Forderung nach mehr Praxisrelevanz entspräche somit der Vermittlung prozeduralen Wissens, während deklarative Wissensaspekte als wenig relevant für die Berufspraxis erachtet werden (vgl. Lersch

---

1 „Baustelle Lehrerbildung“ ist auch das Thema der 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in Klagenfurt 2011, [http://ius.uni-klu.ac.at/misc/AEPF2011\\_klagenfurt/index.php](http://ius.uni-klu.ac.at/misc/AEPF2011_klagenfurt/index.php).

2006; Steltmann 1986). Kompetentes und professionelles Lehrerhandeln manifestiert sich allerdings in der angemessenen Bewertung und Analyse von Situationen, der überlegten Auswahl der Handlungsalternativen, der schnellen und situationsadäquaten Handlungsentscheidung und der anschließenden Bewertung und Reflexion (vgl. Schön 1987). Die Forschung zum Wissenserwerb zeigt, dass derart effektives Handeln häufig auf Basis von umfangreichen und gut vernetzten Strukturen konzeptuellen Wissens erfolgt (das sowohl deklarative als auch prozedurale Inhalte enthält; vgl. Hiebert & Lefevre 1986; Rittle-Johnson, Siegler & Alibali 2001). Die im Rahmen des Lehramtsstudiums erworbenen Wissensinhalte hätten demzufolge insofern hohe praktische Relevanz, als sie die Grundlage für den Aufbau eines solchen konzeptuellen Rahmens darstellen können, der den Erwerb flexibel nutzbarer prozeduraler Kompetenzen während der praktischen Berufsausübung überhaupt erst ermöglicht und erleichtert. „Wissen“ und „Können“ wären somit nicht voneinander trennbare, sondern ineinander übergehende Lernziele.

## Gestaltung von Lerngelegenheiten

Wie können Lerngelegenheiten gestaltet werden, damit sie den Aufbau einer solchen gut vernetzten Wissensbasis ermöglichen? Es ist ein vielfach dokumentiertes Phänomen im Schulunterricht, dass Lehrkräfte, wenn sie handlungsrelevantes Wissen vermitteln wollen, Lernsituationen entwerfen, in denen die Lernenden möglichst viel selbständig handelnd tätig sind (vgl. Mayer 2004). In der Lehrerbildung finden wir diesen Zugang beispielsweise bei den in einigen Ländern jüngst eingeführten vorgezogenen Praxissemestern: Durch „aktives Tun“ (Renkl 2009) – so die Hoffnung – sollte es für die Studierenden leichter werden, handlungsrelevantes Wissen aufzubauen. Die empirische Lehr-Lernforschung zeigt allerdings auch, dass Lernsituationen, die stark auf aktives Tun abzielen, nicht immer ihr Ziel erreichen, nämlich immer dann, wenn die Verhaltensaktivität so dominant wird, dass sie die Ressourcen, die für kognitive Aktivität aufgewendet werden können, begrenzt (vgl. Kirschner, Sweller & Clark 2006; Mayer 2004). Für die Integration von Praxis in die Lehrerbildung stellt sich daher die Herausforderung, Lerngelegenheiten herzustellen, die es den Studierenden zwar ermöglichen, selbständig tätig zu werden, aber gleichzeitig die unmittelbare Bewältigung der Situation nicht so dominant werden lassen, dass elaborierte kognitive Prozesse unmöglich werden.

Die im Workshop vorgestellten Praxisbeispiele veranschaulichen, wie Lernsituationen zwar praxisnah, aber gleichzeitig so unterstützend strukturiert gestaltet sein können, dass sie eine fokussierte Informationsverarbeitung ermöglichen (vgl. Renkl 2010). So erleichtert beispielsweise der kumulative

Aufbau des Bachelorstudiums in Mainz mit seinen inhaltlich aufeinander abgestimmten Veranstaltungen, theoretische und methodische Konzepte systematisch zu verknüpfen, um sie dann in den angeleiteten Falldiskussionen anzuwenden. Ein weiteres Beispiel für eine Lernsituation, die durch Fokussierung vermutlich sehr lernwirksam ist, ist das Lerntraining der schulpraktischen Studien an der Universität Kassel. Die klar umrissene Aufgabe, ein Lerntraining mit einzelnen Schüler/inne/n durchzuführen, reduziert die Komplexität des praktischen Handelns, ohne dabei die Authentizität der Situation zu verringern. Eine interessante Möglichkeit der angeleiteten Praxisbewältigung stellt weiterhin das an der Universität Kassel angebotene Kooperationspraktikum dar, bei dem Lernende der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase gemeinsam arbeiten, da hier die Fokussierung und Strukturierung der Lerninhalte im Peer-Diskurs erfolgt.

## Herausforderungen in der Umsetzung

Wer in der Lehrerbildung tätig ist, kennt den Konflikt zwischen Anspruch und Wirklichkeit (vgl. Kunze in diesem Heft), und zwar sowohl in curricularen als auch praktischer Hinsicht. Der Katalog der in der Lehrerbildung zu vermittelnden Kompetenzen ist lang (vgl. KMK 2004), wobei gleichzeitig für den bildungswissenschaftlichen Studienteil nur eine begrenzte Stundenanzahl vorgesehen ist, was die adäquate Vermittlung all der geforderten Kompetenzen kaum möglich macht. Hinzu kommt, dass das bildungswissenschaftliche Studium an den meisten Universitäten von einer hohen Wahlfreiheit gekennzeichnet ist, was den kumulativen Wissensaufbau erschwert (vgl. Terhart, Lohmann & Seidel 2010). Es ist daher eine der größten aktuellen Herausforderungen für die universitäre Lehrerbildung, eine begründete Auswahl an Inhalten zu treffen, die im Rahmen des Lehramtsstudiums möglichst verbindlich von allen Absolventen bearbeitet werden sollten. Eine solche Auswahl kann nur disziplinübergreifend erfolgen und dies idealerweise in Abstimmung mit den späteren „Abnehmern“, nämlich den Lehrenden in den Studienseminaren (vgl. die Studie BilWiss, bei der anhand eines standardisierten Delphi-Verfahrens Kernelemente des bildungswissenschaftlichen Studiums identifiziert werden konnten; Kunina-Habenicht u. a. 2010). Die universitäre Lehrerbildung steht jedoch nicht nur vor curricularen, sondern auch vor praktischen Herausforderungen: Bei steigenden Studierendenzahlen und knappen Mitteln kann es einen schwierigen Balanceakt darstellen, Lehrveranstaltungen so zu gestalten, dass sie, wie oben skizziert, fokussiertes Lernen ermöglichen.

Die vorgestellten Praxisbeiträge verdeutlichen diese Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wie von Kunze anschaulich skizziert, ist die curriculare Abstimmung eine der zentralen Aufgaben der Lehrerbildungs-

zentren, wobei gleichzeitig die vielfältigen administrativen Aufgaben aufgrund hoher Studierendenzahlen sehr ressourcenaufwändig sind. Ein interessanter Ansatz zur Sicherung eines standortspezifischen Basiscurriculums stellt das Bachelor-Studienkonzept in Mainz dar, das mit seiner Modulstruktur eine Vereinheitlichung der Ausbildung anstrebt. Die an der Universität Kassel angebotenen Praxiselemente erscheinen auf den ersten Blick relativ ressourcenaufwändig, und es wäre instruktiv zu erfahren, wie diese betreuungsintensiven Lehrangebote in der Praxis bei einer Vielzahl an Studierenden umgesetzt werden können.

## Was wissen wir über Effekte der Lehrerbildungsmaßnahmen?

Wir haben durch den Workshop eine Vielzahl an Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerbildung kennengelernt. Anders als beim Hausbau ist jedoch die Baustelle Lehrerbildung nach dem Aufbau neuer Strukturen nicht abgeschlossen; stattdessen gilt es, die Nützlichkeit der neuen Angebote fortlaufend zu prüfen und somit vermutlich auch fortlaufend zu optimieren. Viele der Neustrukturierungen und Lehrangebote sind relativ neu und müssen sich in der Praxis erst langfristig bewähren. An dieser Stelle wird deutlich, dass nicht nur die Lehrerbildung, sondern auch die Lehrerbildungsforschung eine der zentralen zukünftigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft (und aller an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen) darstellt. Die Wirksamkeit unterschiedlicher Angebote der Lehrerbildung ist empirisch noch kaum geprüft (vgl. Brouwer 2010; Tittle 2006; Zeichner 2005). So kommt das von der American Educational Research Association (AERA) eingesetzte Expertengremium zur Prüfung von Effekten der Lehrerbildung zu dem Schluss, dass die bisherige Befundlage kaum Aussagen über die Wirksamkeit bestimmter Programme zulässt, und fordert für zukünftige Forschung unter anderem die klare und konsistente Definition von Begriffen, psychometrisch solide Instrumente zur Erfassung von Kompetenz, Längsschnittdesigns sowie standortübergreifende Ansätze (vgl. Zeichner 2005).

In den Vorstellungen der Praxisbeispiele wurde auf möglicherweise bereits stattfindende Begleitstudien nicht weiter eingegangen. Es ist den theoretisch überzeugenden und mit viel Engagement umgesetzten Formaten zu wünschen, dass die kontinuierliche Evaluation und daraus erfolgende Optimierung zu einem selbstverständlichen Teil der Programme wird, sodass praktische Lehrerbildung und empirische Forschung zusammenfließen und in Zukunft die Baustelle Lehrerbildung auf einem empirisch soliden und dennoch veränderungs-offenen Fundament fußt.

## Literatur

- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192–210.
- Brouwer, C. N. (2010). Determining Long Term Effects of Teacher Education. In P. Penelope, B. Eva & M. Barry (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 503–510). Oxford: Elsevier.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1–28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse, H., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Dicke, T., Gößling, J. & Schulze, F. (2010). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss) – Ergebnisse einer Delphi-Studie. Vortrag auf der 74. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Jena.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. *Z. f. Päd.* (51. Beiheft), 164–181.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (3–26). Berlin: Springer.
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 346–362.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Steltmann, K. (1986). Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Problems of teacher education: Results of a teacher survey. Pädagogische Rundschau*, 40(3), 353–366.
- Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modelhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Münster: Inst. f. Erz.-wiss. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Tittle, C. K. (2006). Assessment of teacher learning and development. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., Vol. 41, pp. 953–980). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The AERA Panel on Research and Teacher Education* (737–760). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

# Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin

*Ewald Terhart*

Der Workshop hat in nachhaltiger Weise die wachsende Vielfalt der Organisationsformen universitärer Lehrerbildung deutlich gemacht und zeigen können, dass zusätzlich zu dieser sehr unterschiedlichen organisatorischen Ausgestaltung die lokal-kulturellen Verhältnisse an den verschiedenen Universitäten die Vielfalt noch einmal erhöhen. Auf abstrakter Ebene sind die Themen und Probleme der Lehrerbildung in den Bundesländern und an den einzelnen Universitäten sicherlich immer ähnlich, ja beinahe ‚ewig‘ – die konkrete organisatorische Gestaltung und kulturelle Lage weisen jedoch große Unterschiede auf.

Dies wird anhand der drei Vorträge zu den je lokalen Bemühungen um einen konstruktiven Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung sehr deutlich: Fallarbeit (Vortrag Schelle) begleitet und vervollständigt die akademische Lehre einerseits, indem sie Wissen und Reflexion mit Deutungs- und Analysearbeit verknüpft; auf diese Weise kann zugleich die Grundlage für eine forschend-analytische Haltung zur eigenen Entwicklung im Studium und in der späteren Berufsarbeit gelegt werden. Die Darstellung der Situation des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Osnabrück hat die Alltagsprobleme der Durchsetzung von Interessen der Lehrerbildung in der Universität sehr gut verdeutlicht: Es geht um das unablässige Bohren dicker Bretter (Vortrag Kunze). Natürlich wird ein ambitioniertes Zentrum für Lehrerbildung von den beteiligten Fachbereichen und Fächern als ständig nervender Störenfried erlebt, aber dies lässt sich um der Sache willen eben nicht vermeiden. Für den Aufbau einer Praktikumsstruktur (Vortrag Bosse) ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen im Umfeld sowie mit den jeweiligen Schulverwaltungen ganz entscheidend. Dabei haben die beiden Partner ihre jeweiligen Stärken in diese – neben den Fachstudien, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften – vierte Säule der universitären Lehrerbildung einzubringen; ebenso ist die Abstimmung der universitären Praxisstudien mit der daran anschließenden zweiten Phase sinnvoll.

Ich möchte im Folgenden auf der Basis der Vorträge und Diskussionen des Workshops einige Aspekte herausgreifen und weiter entwickeln; der gesetzte Rahmen zwingt zu pointierender Kürze.

## 1 Organisation

1.1 Obwohl die Zentren für Lehrerbildung an den einzelnen Universitäten unterschiedlich ausgestaltet sind und in durchaus unterschiedlicher Qualität ihrer Arbeit nachgehen, hat sich deren Einrichtung insgesamt doch als ein richtiger Schritt erwiesen. Die Einrichtung von Schools of Education führt diese Entwicklung fort, und erneut sind beachtliche Differenzen (zwischen TU München, Ruhr-Universität Bochum und Universität Wuppertal) festzustellen. Alle drei Schools arbeiten in einem je spezifischen Umfeld und sind in einem unterschiedlichen Entwicklungszustand. Die Erhöhung der Vielfalt der organisatorischen Formen ist vom Grundsatz her zu begrüßen; systematisch lehrreich für die Lehrerbildung insgesamt wird die Erhöhung der Vielfalt aber erst dann, wenn eine *kontinuierliche begleitende Erforschung und Evaluation* dieser verschiedenen Formen erfolgt.

1.2 Zusammenarbeit zwischen der ersten und der zweiten Phase (Referendariat) war bislang lediglich punktuell und aufgrund zufällig günstiger lokaler Personenkonstellationen möglich. Eine systematische Zusammenarbeit aber hat es praktisch nicht gegeben – bis heute. Nunmehr wird sie einigen Bundesländern gesetzlich erzwungen, nämlich dort, wo etwa ein *Praxissemester* verbindlich wird und die Universitäten bei seiner Ausgestaltung mit den Studienseminaren zusammenarbeiten müssen. Diese erzwungene Kooperation kann in der Praxis gleichwohl zu einer Weiterführung des Nebeneinanders geraten, vor allem deshalb, weil das Praxissemester als universitäre Veranstaltung zugleich mehr oder weniger offen den Auftrag bekommt, Teile des Vorbereitungsdienstes vorweg zu nehmen. Hier liegt ein Zielkonflikt bzw. eine Funktionsüberlastung vor, die eine tatsächliche Kooperation keineswegs begünstigt und letztlich sogar Enttäuschungen programmiert.

1.3 Wenn man Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem versteht und die Ergebnisse der empirischen Forschung zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen bzw. zur Berufsbiographie von Lehrkräften ernst nimmt, dann muss das Weiterlernen im Beruf deutlich gestärkt werden. Die Erstausbildung ist sehr aufwendig und zugleich mit hohen und höchsten Hoffnungen befrachtet, die Weiterbildung bzw. die kontinuierliche Förderung der Kompetenzentwicklung im Beruf demgegenüber unterentwickelt. Das bedeutet, dass mittelfristig eine *Gewichtsverlagerung von der Erstausbildung hin zu kontinuierlicher Weiterbildung* erfolgen sollte. Die Institutionen der Erstausbildung werden diesen Hinweis sicherlich mit einiger Sorge wahrnehmen. Das ist dann unbegründet, wenn die Universitäten ihre Möglichkeiten und Stärken verstärkt auch im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften sehen.

## 2 Kultur

2.1 Die Erziehungswissenschaft muss sich immer wieder vor Augen halten, dass sie (auch im Verbund mit den anderen Bildungswissenschaften) von den allermeisten Lehramtsstudierenden durchweg als randständiges Element des Studiums gesehen und beurteilt wird; in der Tat beträgt der Anteil der bildungswissenschaftlichen Studien zwischen 5–20% eines vollständigen Lehramtsstudiums. Für die Erziehungswissenschaft ist Lehrerbildung demgegenüber an sehr vielen Standorten das im Alltag dominierende Hauptgeschäft. Erlebte Randständigkeit auf Seiten der Studierenden einerseits und kräftezehrendes Hauptgeschäft auf der Seite der Lehrenden andererseits führen zu einer eigentümlichen *Asymmetrie der Bedeutungszuweisung*. Eben weil dieser Bereich so schmal ist, kommt es aber darauf an, ihn besonders sorgfältig und nachhaltig zu gestalten und ihm eben dadurch auch in der Wahrnehmung der Studierenden die angemessene Bedeutung zu verleihen.

2.2 Innerhalb der Studiengänge, die auf ‚freie‘ oder staatliche akademische Berufe vorbereiten, sollte die Lehrerbildung eine ‚normale‘ Stellung einnehmen. Das bedeutet z.B., dass Ausbildung, Kompetenzentwicklung, Bezugnahme auf spätere berufliche Praxisfelder etc. deutlicher als bisher immer im Kontext und im Vergleich mit anderen akademischen Studiengängen gesehen werden sollten; erst an zweiter Stelle sind Besonderheiten interessant. Anders formuliert: Es ist sachlich nicht richtig und auch nicht immer klug, die Lehrerbildung im universitären Kontext zu allererst als eine Art Sonderfall zu behandeln. Stattdessen sollte man gemeinsame Aufgaben und Probleme in den Vordergrund rücken. Die Selbstbezüglichkeit ‚der Lehrerbildner‘, die hierfür mit verantwortlich war und ist, muss dringend überwunden werden. Sowohl im Kontext der Forschung zu akademischen Berufen als auch in der Frage der Ausbildungsorganisation wäre also eine gewisse *Normalisierung von Lehrerberuf und Lehrerbildung* hilfreich.

2.3 Entgegen der mit der Bologna-Reform verknüpften Überführung der Lehrerbildung in ein Studium mit akademischem Abschluss (statt Staatsexamen) kann in vielen Bundesländern *keineswegs von einem reduzierten Staatseinfluss* die Rede sein; zum Teil hat er sich sogar erhöht. So sieht das neue Lehrerausbildungsgesetz in NRW zwar nunmehr flächendeckend die ‚staatsfreie‘ Bachelor/Master-Struktur vor. Die begleitende Zugangsverordnung zur 2. Phase regelt allerdings dann wiederum bis in curriculare Details hinein, wie ein Studiengang aussehen muss, damit der Master-Absolvent mit seinem Masterzeugnis auch die Berechtigung für den Zugang zum Referendariat erhält. Daran muss sich jede Universität halten, will sie nicht ihre Master of Education ins Nichts gehen lassen. Durch KMK-Vereinbarung ist dar-

über hinaus geregelt, dass in den Akkreditierungskommissionen für zum Lehramt führende Studiengänge Vertreter der Schulministerien mitberaten und ein Vetorecht haben. Die Mischkultur aus akademischer Freiheit und Staatseinfluss bleibt in der Lehrerbildung also erhalten – vielleicht notwendig, aber immer konfliktträchtig.

### 3 Disziplin

3.1 Trotz deutlicher Anstrengungen der Erziehungswissenschaft (auch der Psychologie) zur Erarbeitung curricularer Standards (z.B. Kerncurriculum) für die erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung und trotz der KMK-Standards für die Bildungswissenschaften scheint auf der Ebene der Universitäten die curriculare Gestaltung der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. noch sehr weit von diesen Normierungen entfernt zu sein. Obwohl es gewisse Verbesserungen gegenüber der Situation von vor 15 Jahren gegeben hat, ist – zumindest in NRW – das erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Studienelement auch weiterhin durch ein kaum strukturiertes Wahlcurriculum gekennzeichnet. Insofern hängt die Inhaltlichkeit des erworbenen Wissens sehr stark von individuellen Studienentscheidungen der Studierenden ab; man kann auf äußerst unterschiedliche Weise die bildungswissenschaftlichen Studienanteile ‚erledigen‘. So gesehen gibt es dann auch *nichts wirklich Bestimmtes*, das dann eine Wirkung zeigen könnte.

3.2 Für die Qualität der universitären Lehrerbildung halte ich den weiteren Ausbau der empirisch forschenden Fachdidaktiken weiterhin für absolut dringlich. Deren Anteil am Fachstudium muss im gleichen Zug deutlich erweitert werden. Durch Bildungstheorie und Bildungsforschung aufgeklärte Fachdidaktiken können eine wissenschaftlich anspruchsvolle und für den späteren Beruf qualifizierende Wirkung haben; sie sollten zugleich ihre Aufgabe in der Lehrerweiterbildung stärker als bisher in den Blick nehmen.

3.3 Die Erziehungswissenschaft ist diejenige Disziplin, die das (je nach Bundesland unterschiedlich dimensionierte und bezeichnete) bildungswissenschaftliche Studienelement in der universitären Lehrerbildung zum weitaus größten Teil bedient. Immer jedoch haben Psychologie und Soziologie, zum Teil auch Philosophie und Politologie daran mitgewirkt. Natürlich ist der Ausbaustand aller beteiligten Fächer sehr stark von den Aufgaben (und deren curricularer Aufteilung) in diesem Element universitärer Lehrerbildung abhängig. Statt hier in Verteilungskämpfe einzutreten, wäre eine gemeinsame, aufgabengerechte Strukturierung der Studiengänge und Lehrangebote das Entscheidende; leitende Perspektiven hierfür liefern die KMK-Standards zu Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. Keinesfalls sollte man aus

strategischen Gründen möglichst viele Anteile und Ressourcen für sich reklamieren – und dann in der konkreten Umsetzung eine deutliche Zurückhaltung an den Tag legen. Hier war und ist bei allen Beteiligten häufig eine gewisse Doppelzüngigkeit zu beobachten: Ressourcen – immer gerne; Arbeit – nicht unbedingt! Die Erziehungswissenschaft sollte nicht allein und automatisch die Verantwortung und das Verteilungsrecht für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile übernehmen. Diese Aufgabe (curriculare Planung, Veranstaltungsangebote, Studienkoordination etc.) sollte ein koordinierendes Gremium ‚Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung‘ betreiben, an dem alle beteiligten Disziplinen mitwirken. Dadurch wird die falsche Gleichung Erziehungswissenschaft = Lehrerbildungswissenschaft aufgelöst und die Abhängigkeit der Disziplin vom schwankenden Schicksal bzw. Ausbaustand der Lehrerbildung geringer. Innerhalb der Wissenschaftswelt *legitimiert sich die Disziplin durch die Qualität ihrer Forschung und Lehre*, wobei letztere *alle* pädagogischen Berufe mit einschließt – nicht schon aufgrund ihrer Bestandsgarantie als gesetzlich vorgeschriebene Dienstleisterin im Rahmen eines kultusministeriell vorstrukturierten Elements universitärer Lehrerbildung. Eine weitere Aufgabe des genannten Gremiums wäre es, die Zulassungszahl von Erstsemestern in zum Lehramt führenden Studiengängen von der Lehrkapazität in den Bildungswissenschaften abhängig zu machen, damit Universitäten nicht weiterhin lediglich die summierte Aufnahmekapazität der Fächer für Lehramtsstudierende zugrunde legen, die dann ‚irgendwie‘ von den Bildungswissenschaften bewältigt werden müssen.



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

*Tina Hascher*

Am 16. und 17. Mai fand in Wien eine Tagung zum Thema „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft statt. Die Veranstaltung diente der Intention, den Diskurs über Ziele und Inhalte der LehrerInnenbildung in Österreich zu fördern sowie Perspektiven der Professionalisierung zu erörtern. Als ReferentInnen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Finnland waren *Sigrid Blömeke*, *Georg Hans Neuweg*, *Hannele Niemi*, *Manfred Prenzel*, *Barbara Schober* und *Markus Wilhelm* eingeladen.

Die Eröffnungsworte sprachen die Ministerin *Dr. Claudia Schmied* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und der Minister *Prof. Dr. Karlheinz Töchterle* (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). Dabei wurde einerseits die große Bedeutung der LehrerInnenbildung betont, andererseits die Notwendigkeit von Reformen, die sowohl zu einer Qualitätsverbesserung als auch zu einer Reduzierung der Heterogenität der bestehenden Lehrerbildungslandschaft führen sollten. Die Frage nach der institutionellen Einbindung der LehrerInnenbildung (an Pädagogischen Hochschulen, an Universitäten oder an beiden Einrichtungen) blieb dabei offen.

Die Tagung eröffnete *Georg Hans Neuweg* (Johannes Kepler-Universität Linz) mit einem Vortrag über „Lehrer/innen/bildung in Österreich: Bestandsaufnahme und Empfehlungen“. Er verwies zunächst auf eine geringe Evidenzbasierung der bildungspolitischen Diskussion und auf die Schwierigkeiten, die in den verschiedenen bisher eingesetzten ExpertInnengruppen mit einer Vermischung von Sachexpertise und politischer Entscheidungskraft, Tatsachen und Werturteilen einhergehen. Kernaussagen des Kapitels zur LehrerInnenbildung im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 (Mayr & Neuweg, 2009) zusammenfassend, plädierte Neuweg für die Stärkung des Berufsbildes, um potente Studierende für den Lehrerberuf, einen Hochleistungsberuf, zu motivieren, ferner für eine intensivere Beratung und Eingangsauslese und für einen massiven Ausbau der Fortbildung. In der Grundausbildung seien eine Defragmentierung der österreichischen Lehrerbildungsstrukturen, die Absicherung von Forschungs- und Wissenschaftsorientierung

in allen Trägereinrichtungen und ein Ausbau der fachdidaktischen Ausbildung besonders bedeutsam. Zudem sollten längere und universitär begleitete Berufseinführungsphasen implementiert werden.

*Sigrid Blömeke* (Humboldt-Universität zu Berlin) referierte aktuelle Erkenntnisse zur TEDS-M-Studie (z. B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) unter dem Blickwinkel der „Kompetenzentwicklung in der Lehrer/innenbildung: Möglichkeiten und Grenzen“ und identifizierte dabei sog. „Underachiever“ und „Overachiever“. Ein gutes Beispiel für einen Overachiever, d. h. ein Land, das aufgrund seiner Position auf dem Human Development Index als Indikator für unterschiedlich günstige Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen eine eher niedrigere Position im TEDS-M-Ranking hätte erwarten lassen, sei Taiwan. Das Land zeichnet sich durch herausragende TEDS-M-Ergebnisse aus. Mit Blick auf das Berufsfeld der Lehrerin/des Lehrers in Taiwan und die dortige Ausbildung identifizierte sie mehrere Erfolgsmerkmale: Dem Lehrberuf wird eine sehr hohe Wertschätzung in der Gesellschaft entgegengebracht und er wird als öffentlicher Beruf verstanden. Nicht zuletzt deshalb attrahiert er Studierende mit hohen intellektuellen Kompetenzen. In der 4,5-jährigen Ausbildung zum Master mit starker Forschungs- und Entwicklungsorientierung – auch in der Fachdidaktik – findet eine Konzentration auf ein Fach statt. Die LehrerInnenfortbildung ist professionell gestaltet und in die Berufstätigkeit integriert. Sie weist sowohl kollegiale als auch kompetitive Züge auf (z. B. Wahl zum Teacher of the Year). Damit wird deutlich, dass qualitativ hochstehende LehrerInnenbildung auf ein Konglomerat an Wirkfaktoren zurückzuführen ist, wobei es insbesondere die Interaktion von Eingangsbedingungen und Lerngelegenheiten zu berücksichtigen gilt (vgl. den Beitrag von Blömeke in diesem Heft).

Anhand eines aktuellen Forschungsprojekts zur „Professionalisierung durch Förderung fachübergreifender Kompetenzen: Das Projekt TALK“ stellte *Barbara Schober* (Universität Wien) vor, unter welchen Bedingungen nachhaltige Lernerfolge und Entwicklungsprozesse bei Lehrpersonen erzielt werden können (vgl. Finsterwald, Schober, Wagner, Aysner, Lüftenegger & Spiel 2010). Besonders sei zu berücksichtigen, dass LehrerInnenfortbildungen im Rahmen von Kurzangeboten (z. B. Tageskurse) wenig wirksam sind. Vielmehr bedürfe es systematischer Programme, die auf eine professionelle Kompetenzentwicklung und einer praxisnahen Implementation neu erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten basieren. Dabei stellten die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und die Wertschätzung ihrer beruflichen Tätigkeit wichtige Mediatorvariablen dar.

*Markus Wilhelm* (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern) hob mit seinem Vortrag „Professionalisierung durch Förderung fachdidaktischer Kompetenzen: Problembasiertes Lernen in den Naturwissenschaften“ auf die

Bedeutung der Fachdidaktik ab, die er als die Leitdisziplin der LehrerInnenbildung erachtet (z. B. Wilhelm & Brovelli 2009). Anhand eines Beispiels zum problem-based learning in den Naturwissenschaften, das sich an der Siebensprung-Methode der Erwachsenenbildung orientiert, verdeutlichte er, wie eine vertrauensbasierte Lernkultur in der LehrerInnenbildung etabliert werden kann. Da diesbezüglich aber noch wenig empirisch gesichertes Erfahrungswissen existiere, schloss er seine Ausführungen mit der Forderung nach Wirksamkeitsforschung auf hochschuldidaktischer Ebene (z. B. zu der Frage, welche Formen von Lehrveranstaltungen zu welchen Lerneffekten bei den Studierenden führen).

Einen interessanten Einblick in das finnische Bildungssystem ermöglichte *Hannele Niemi* (Universität Helsinki) mit ihrem Beitrag zu „Research based teacher education in Finland“ (vgl. auch Niemi 2008). In Bezug auf das Schulsystem hob sie zunächst besonders hervor, dass die Schule keine Sackgassen für die Kinder und Jugendlichen darstelle, die Dropout-Rate gering sei und es keine „Abschiebemöglichkeiten“ von SchülerInnen mit Lernproblemen gebe. Schule werde konsequent als Lebensraum verstanden (z. B. sind Lernmaterialien und Essen frei; es gibt eine klare Tagesstruktur), der auf die hohe Selbstverantwortung der Lehrenden im Bildungsprozess setzt. Die LehrerInnenbildung zeichne sich durch eine sehr hohe Ausbildungsqualität aus, die sich über die letzten 40 Jahre hinweg kontinuierlich entwickelt habe. So habe sich eine Kultur der gemeinsamen Verbesserungs- und Entwicklungsfreude im Bildungssystem etablieren können, was sich auch anhand der Qualitätsentwicklung der gesamten Universität aufzeigen lasse. So gebe es beispielsweise an jeder Fakultät der Universität Helsinki eine Experte/inen für Hochschuldidaktik, die/der die Lehrenden bei ihrer professionellen Weiterbildung unterstützt, um die Qualität der Lehre an der Universitäten zu sichern. In der LehrerInnenbildung, die aus einem fünfjährigen Master für alle Lehrpersonen besteht, herrsche eine starke Forschungsorientierung, die auch in den schulpraktischen Phasen realisiert werde. Nach der Eingangsselektion, die in einem mehrstufigen, nicht nur intellektuell basierten Verfahren erfolgt, würden zehn bis 15% der Besten aufgenommen. Die Studierenden erhielten einen sog. „personal study plan“, so dass eine gezielte innere Differenzierung in der Ausbildung erfolgen könne.

*Manfred Prenzel* (Technische Universität München) setzte in seinem Referat mit dem Titel „Forschungsbasierte Lehre an der TUM School of Education“ die Rolle der Bildungsforschung für eine qualitativ hochwertige LehrerInnenbildung in den Mittelpunkt seiner Ausführungen (z. B. Befunde aus der Unterrichtsforschung). Sein zentrales Argument lautete dabei, dass sich auch die LehrerInnenbildung am besten verfügbaren Wissen orientieren müsse. Bildungsforschung eröffne den idealen Raum für forschungsgeleitete Lehre

einerseits und Attrahierung der Lehramtstudierenden zur Forschung andererseits. Wie eng Forschung und Praxis verwoben sein können, illustrierte er am Beispiel von Referenzschulen, mit denen Kooperationsvereinbarungen bestehen. Sie sind eine tragende Säule für die Ausbildung an der TU München. An diesen Schulen finden die schulpraktischen Studien statt, und es besteht zugleich eine enge Zusammenarbeit in der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der Forschung. Manfred Prenzel wies des Weiteren darauf hin, dass die stringente Verknüpfung von Theorie, Forschung und Praxis nicht nur über Inhalte, sondern auch über Strukturen geschaffen werden müsse. Nicht zuletzt deshalb sei es essentiell, dass einer „School of Education“ die Entscheidungskompetenz über das Personal, das universitätsübergreifend in die LehrerInnenbildung eingebunden ist, zugesprochen wird (vgl. den Beitrag von Prenzel in diesem Heft).

Der Workshop schloss mit einer Podiumsdiskussion, zu der VertreterInnen verschiedener aktueller und ehemaliger politikberatender Kommissionen eingeladen worden waren. *Peter Härtel* (Kommission „LehrerInnenbildung NEU“), *Konrad Krainer* („IMST – Innovationen machen Schulen Top“), *Heidi Schrod*t (ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“), *Johannes Mayr* (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009) und *Christiane Spiel* („Zukunftskommission“) gingen der Frage nach, wer die LehrerInnenbildung in Österreich reformiere und wohin diese Reformen die LehrerInnenbildung künftig führen werden. Die Tatsache, dass es in Österreich keinen nationalen Konsens in zentralen Bildungsfragen gebe, erschwere die Prognose. Hinzu komme die Vermengung wissenschaftlicher Expertise und politischer Motive und eine geringe Bereitschaft, die verfügbaren Expertisen, die in den letzten Jahren entstanden sind, auch konsequent bildungspolitisch umzusetzen. Der derzeit in Diskussion befindliche Vorschlag, die bestehende Heterogenität der Lehrerbildungseinrichtungen und -programme in Österreich im Sinne einer jeweils besten Lösung vor Ort für die Gestaltung der LehrerInnenbildung zu nutzen, führe zu weiteren Verunsicherungen, da es keine belastbaren Erkenntnisse darüber gebe, worin die regionalen Stärken (und natürlich auch Schwächen) eigentlich bestünden. So sei eine Reform der LehrerInnenbildung zwar konsensuell erwünscht. Ihre Qualität müsse sich aber erst in ihrer konkreten Umsetzung erweisen.

## Literatur

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P., Aysner, M., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2010). TALK – Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen

- zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 324–328). Göttingen: Hogrefe.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem. Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- Niemi, H. (2008). Research-based teacher education for teachers' lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 13 (1), 61–69.
- Prenzel, M. (2010). Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 327–345.
- Wilhelm, M. & Brovelli, D. (2009). Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung: Der Drei-Phasen-Ansatz der Naturwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 195–203.



## MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

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

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die Vereinigung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler/innen und Bildungsforscher/innen, möchte mit dieser Stellungnahme – nach entsprechenden Beratungen mit der *European Educational Research Association* (EERA) – auf die unserer Meinung nach alarmierenden Entwicklungen in den Vorbereitungen des 8. Forschungsrahmenprogramms der Europäischen Union aufmerksam machen. Diese besteht in folgenden Aspekten:

1. Herabstufung der sozioökonomischen und geisteswissenschaftlichen Forschung der GD Forschung von einer Abteilung zu einem einzigen Büro (Inkrafttreten: 1. Januar 2011);
2. Plan zur Abschaffung umfassender, langfristig integrierter Projekte und dergleichen in den Sozial- und Geisteswissenschaften im 8. Forschungsrahmenprogramm und zur Konzentration auf „Grand Challenges“ mit Themen, die mehr anwendungsorientierte Forschung als Grundlagenforschung betreffen und die europäische Wettbewerbsfähigkeit auf weltweiten Märkten fördern sollen (Sozialwissenschaft wird damit zur ‚Hilfs‘-Disziplin, die in andere Wissenschaften eingebunden wird);
3. Kürzung finanzieller Mittel für sozio-ökonomische und geisteswissenschaftliche Forschungsprojekte im 8. Forschungsrahmenprogramm;
4. Unsichtbarkeit der Bildungsforschung in diesen Programmen.

Die Forschung in den Sozial-, Geistes- und Bildungswissenschaften, mit denen die Erziehungswissenschaft eng verbunden ist, bewährt sich als ein zentrales Instrument zur Analyse von Entwicklungen der Gesellschaft und orter Perspektiven, Fehlentwicklungen und Gefährdungen der Demokratie, des kulturellen Zusammenhalts und der Integration sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene. Diese Wissenschaften können Grundlagen und Perspektiven für die Forschung und für deren Umsetzung liefern sowie für Initiativen, die sich mit den in „Europa 2020“ genannten „Grand Challenges“ befassen. Bildungsforschung führt zu unverzichtbaren, wertvollen Erkenntnissen, die Bildungspraxis und -politik über verschiedene Prozesse und

Schritte lebenslangen Lernens in Kenntnis setzen. Es stellt sich für uns als Paradoxon dar, dass – obwohl doch „lebenslanges Lernen“ ein zentrales Konzept der Europäischen Kommission ist – die derartigen Lernprozessen zugrunde liegende und begründende Bildungsforschung degradiert oder gar vergessen wird.

Wir sind sehr besorgt, dass das aufrichtige Interesse der Kommission an der Integration aller Bürgerinnen und Bürger Europas nicht von einer entsprechenden Finanzierung der wissenschaftlichen Erforschung von Bildungsfragen durch die EU Mitgliedsstaaten begleitet wird.

## Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft

Der Vorstand der DGfE dankt den Mitgliedern seiner Strukturkommission – Ingrid Gogolin, Ingrid Lohmann, Lutz R. Reuter, Hans-Günter Roßbach und Jörg Ruhloff – für die Erarbeitung der nachfolgenden Empfehlung. Der dann folgende exemplarische Vorschlag zur Umsetzung ist nicht Teil der Vorlage der Strukturkommission. Dieser ist in der nun vorliegenden Form vielmehr das Resultat eines eingehenden, zwischenzeitlich auch kontroversen Meinungsaustauschs zwischen Mitgliedern der beiden beteiligten Gremien, einzelnen Kommissionsvorsitzenden und weiteren Mitgliedern der DGfE. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dankt allen, die sich an diesem nicht immer einfachen Entscheidungsfindungsprozess beteiligt haben.

Mit Empfehlung und exemplarischem Umsetzungsvorschlag liegen nunmehr Regelungsvorschläge vor, die den innerdisziplinär unterschiedlichen Wissenschaftskulturen der Erziehungswissenschaft Rechnung tragen und diese Kulturen durch Verständigung über wissenschaftliche Standards sowie gute wissenschaftliche Praxis weiterentwickeln sollen. Die tatsächliche Konkretisierung in Promotionsordnungen vor Ort sollte daher auch nicht als Kampf von Paradigmen ausgetragen, sondern vielmehr dem Geist des gegenseitigen Akzeptierens unterschiedlicher Wissenschaftskulturen gerecht werden und die Aufgabe der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses unseres Faches als gemeinsames Anliegen ins Zentrum rücken.

### *Empfehlung der DGfE*

#### Kriterien für eine publikationsbasierte Dissertation im Fach Erziehungswissenschaft

Mit der Zunahme und dem Bedeutungsgewinn erfahrungswissenschaftlicher Forschung in der Erziehungswissenschaft ist auch das Bedürfnis gewachsen, Formen der in anderen wissenschaftlichen Disziplinen üblichen oder zumindest möglichen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten zu übernehmen. Bereits jetzt sieht eine Reihe von Promotionsordnungen auch für erziehungswissenschaftliche Promotionen die Möglichkeit der kumulativen, publikationsbasierten Dissertation auf der Basis publizierter und nicht publizier-

ter Forschungsbeiträge vor. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sieht es daher als notwendig an, Qualitätskriterien für eine solche Promotion vorzusehen, um die Ansprüche an diese Form der Promotion mit denen an die klassische Promotion, mit einer Monographie als Dissertation, gleichzusetzen. Die publikationsbasierte Dissertation ermöglicht vor allem jenen NachwuchswissenschaftlerInnen eine Promotion, die ihre berufliche und akademische Karriere in Forschungsprojekten beginnen und dort die Chance haben, Projektergebnisse in Fachzeitschriften kontinuierlich zu publizieren. Von ihnen zu verlangen, zusätzlich eine monographische Dissertation zu schreiben, könnte zu Nachteilen gegenüber den übrigen PromovendInnen führen. Eine auf Publikationen basierende Dissertation kann prinzipiell eine ebenso anspruchsvolle Arbeit darstellen wie eine Monografie.

Um die Gleichwertigkeit der Promotionsanforderungen bei publikationsbasierten Dissertationen sowie dieser mit monographischen Dissertationen zu gewährleisten, empfiehlt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft folgende Regelungen:

1. Die zentrale Anforderung an die Verleihung eines Dokortitels im Fach Erziehungswissenschaft ist für den schriftlichen Prüfungsteil der Nachweis, zu einem angemessen komplexen und anspruchsvollen Forschungsthema aus selbständiger, eigener Forschung neue Erkenntnisse erbracht zu haben. Demgegenüber kann es als nachrangig angesehen werden, ob die Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung in Form einer monographischen Dissertation oder in Form von einzelnen, sachlich zusammenhängenden und teilweise bereits publizierten Beiträgen, also kumulativ, nachgewiesen wird.
2. Im Falle der publikationsbasierten Dissertation ist die inhaltliche Zusammengehörigkeit der eingereichten Schriften durch einen einleitenden, substanziellen Beitrag zum theoretischen Rahmen, zur Einordnung in die aktuellen fachlichen Diskussionen und zum Stand der Forschung nachzuweisen.
3. Für Beiträge, die in Ko-Autorschaft verfasst worden sind, sind die Anteile der Beteiligten explizit auszuweisen.
4. Sollten von den eingereichten Beiträgen mehrere in Ko-Autorschaft mit Betreuerinnen bzw. Betreuern der Promotion verfasst worden sein, sollten zusätzliche, unabhängige Gutachten hinzugezogen werden.
5. Grundsätzlich ist die Gleichwertigkeit der Anforderungen an monographische und an publikationsbasierte Dissertationen zu gewährleisten.

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

Als beispielhaft für eine Aufnahme der Möglichkeit einer publikationsbasierten Dissertation in eine Promotionsordnung kann folgende Regelung angesehen werden.

1. Es sollten mindestens drei veröffentlichte oder zur Veröffentlichung angenommene Beiträge vorgelegt werden.
2. Mindestens zwei Publikationen sollten in Alleinautorschaft vorliegen.
3. Werden weniger als fünf veröffentlichte oder zur Veröffentlichung angenommene Beiträge vorgelegt, müssen mindestens drei Beiträge in Fachzeitschriften oder Herausgeberbänden mit einem Begutachtungsverfahren publiziert oder angenommen worden sein. Werden fünf oder mehr Beiträge vorgelegt, dann müssen mindestens zwei dieser fünf Publikationen mit einem Begutachtungsverfahren publiziert oder für die Publikation angenommen worden sein.
4. Die Publikation des ältesten Beitrags sollte nicht länger als sechs Jahre zurückliegen.
5. Im Promotionsverfahren beteiligte Gutachterinnen bzw. Gutachter sollten generell in höchstens einer Publikation Koautorin bzw. Koautor sein.
6. Die eingereichten Publikationen sind um einen einleitenden Text im Umfang von mindestens 30 Seiten zu ergänzen. In diesem Text sollen die übergeordnete Fragestellung, die Einbettung der Thematik in die aktuelle Forschungsdiskussion sowie die Bezüge der einzelnen Beiträge zu ersteren deutlich werden.
7. Die Gutachterinnen und Gutachter im Promotionsverfahren müssen die Gesamtheit der eingereichten Publikationen sowie den einleitenden Text den an eine Dissertation zu stellenden Anforderungen entsprechend bewerten.

## Umgang mit Plagiaten. Stellungnahme der DGfE

Über den aktuellen Anlass hinaus ist gegenwärtig eine öffentliche Diskussion in Bezug auf die Bedeutung von wissenschaftlichen Arbeiten und des wissenschaftlichen Arbeitens zu beobachten. Als wissenschaftliche Fachgesellschaft wendet sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nachdrücklich gegen jede Verletzung wissenschaftlicher Standards in Forschung und Lehre, insbesondere gegen Plagiate in wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten. Die gesellschaftliche Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen

hängt in großem Maße von dem Vertrauen in die Selbstregulation der Wissenschaft zur Erhaltung ihrer Standards ab. Es ist aus diesem Grunde nicht hinnehmbar, wenn in der politischen Öffentlichkeit die Verletzung dieser Standards als „Kavaliersdelikt“ heruntergespielt und damit das öffentliche Ansehen der Wissenschaft als eines zentralen Teilsystems moderner Gesellschaften beschädigt wird.

Aus der Sicht der Erziehungswissenschaft muss diesen Tendenzen entschieden entgegengetreten werden, da durch einen respektlosen Politikstil die Glaubwürdigkeit der Politik im Hinblick auf die Vermittlung kultureller Grundorientierungen zwischen den Generationen in Frage gestellt wird. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erwartet von der Öffentlichkeit und fordert von den politischen AkteurInnen, Plagiate und ähnliche wissenschaftliche Verfehlungen nicht zu verharmlosen. Die ethischen Grundlagen wissenschaftlichen Handelns und Publizierens sind zu respektieren und zu würdigen.

*Der Vorstand, im März 2011*

## Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der DGfE

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) will mit dieser Stellungnahme deutlich machen, dass das Thema sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen auch weiterhin sowohl öffentliche als auch politische und fachliche Aufmerksamkeit verdient.

Sexualisierte Gewalt oder sexualisierte Übergriffe von pädagogischen Fachkräften gegen ihnen anvertraute Kinder, Jugendliche oder auch gegen Personen, die auf Unterstützung angewiesen oder pflegebedürftig sind, stellen schwere Verstöße gegen die pädagogische Professionsethik dar. Sie erfüllen in aller Regel zudem Straftatbestände und dürfen daher nicht nur „intern“ in den pädagogischen Institutionen und Einrichtungen verhandelt, sondern müssen auch rechtlich geahndet werden. In der Auseinandersetzung mit den Fällen sexualisierter Gewalt darf es nicht um die Suche nach Entlastung und Entschuldigung der beteiligten pädagogischen Fachkräfte und Institutionen gehen, sondern im Zentrum hat die unmissverständliche Parteinahme für die Kinder und Jugendlichen zu stehen, die Objekt sexualisierter Gewalt geworden sind.

Eine rechtliche Verurteilung sexualisierter Gewalt reicht aus der Perspektive der DGfE allerdings ebenso wenig aus wie moralische Entrüstung – so wichtig diese auch als Anteilnahme mit den Betroffenen ist. Tatsächlich bleiben moralische Empörung und Anklage letztlich einseitig, weil die Verur-

teilung einzelner Personen oder auch institutioneller Kontexte das Problem nicht in seinem ganzen Ausmaß erfasst. Vielmehr müssen pädagogische Kontexte und Beziehungen daraufhin befragt werden, was sie für sexualisierte Gewalt strukturell anfällig macht und wie pädagogisches Handeln mit Macht und Sexualität verwoben ist.

Bei allen Formen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten wird das Recht von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf körperliche und psychische Unversehrtheit durch institutionalisierte Strukturen und Handlungen einzelner PädagogInnen beeinträchtigt. Empirische Studien stimmen darin überein, dass solche Verletzungen sich besonders schädigend auswirken können, wenn sie sich des Mediums der Sexualität bedienen und gerade dort stattfinden, wo die Betroffenen sich nicht nur sicher wähnen, sondern gleichzeitig auch in besonderer Weise abhängig sind. Belegt ist zudem, dass sexualisierte Gewalthandlungen, die von nahen Bezugspersonen ausgeübt werden, eine besonders traumatisierende und nachhaltige Wirkung haben. Das basale und notwendige Vertrauen von Kindern und Jugendlichen in eine schützende und liebevolle Bezugsperson wird meist unwiderruflich mit gravierenden kurz- und langfristigen Folgen zerstört. Noch Jahre nach den Gewalterfahrungen können diffuse psychosomatische Symptome, Ängste und Konflikte in Intimbeziehungen als Folgen der erlittenen Gewalt auftreten.

Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen ist bis vor kurzem weitgehend ignoriert und verschwiegen worden. Die geringe Aufmerksamkeit, die dieser Thematik zukam, ist so möglicherweise auch mit verantwortlich dafür, dass die Bedeutung der Folgen sexualisierter Gewalt für die Betroffenen bislang kaum erschlossen wurde. Aus diesem Grund sind die empirische Erforschung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen sowie eine umfassende fachwissenschaftliche Aufarbeitung und Aufklärung erforderlich. Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat in der Vergangenheit Hinweise auf pädosexuelle Gewaltanwendungen von Pädagogen nicht mit der notwendigen Aufmerksamkeit registriert und damit als selbstverständlich anzusehende professionelle Standards nicht genügend beachtet.

Aus der Perspektive der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind institutionelle Maßnahmen und Vorkehrungen zu treffen, die das Auftreten sexualisierter Gewalt verhindern. Das darf allerdings nicht dazu führen, Spielräume für verantwortliches, situationsbezogenes Handeln von Professionellen unverhältnismäßig einzuschränken. Das Risiko von Verletzungen professioneller Standards kann auch durch sehr rigide Regeln nicht gänzlich ausgeschlossen werden. In allen pädagogischen Institutionen ist sicherzustellen, dass, sollte es trotz aller Vorkehrungen doch zu sexualisierter Gewalt und entsprechenden Übergriffen kommen, dies nicht verschwiegen,

sondern aufgeklärt wird. Da unprofessionelle Umgangsformen mit Macht sowie psychische, physische und sexualisierte Gewaltanwendungen weder ausschließlich als ein Problem einzelner PädagogInnen noch als ein nur institutionelles Problem zu betrachten sind, müssen Initiativen und Maßnahmen auf allen Ebenen ergriffen werden, und zwar in Bezug auf

- die Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens,
- die Qualifizierung und Aus- und Fortbildung für pädagogische Berufe,
- Vorkehrungen seitens der pädagogischen Profession selbst und
- Vorkehrungen seitens der pädagogischen Organisationen.

Jede pädagogische Praxis ist im Kern – in welchen Feldern, Institutionen oder Organisationen auch immer – daher potentiell immer auch mit dem Problem des Missbrauchs von Macht konfrontiert. Im pädagogischen Tun, im personalen Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, sind immer auch Emotionen und somit auch Sympathie, Anziehung und Antipathie beziehungsweise Ablehnung von Bedeutung. Da sie eine Art Medium der pädagogischen Bezugnahme darstellen, kann die Gefahr der Erotisierung von Macht in pädagogischer Praxis prinzipiell nicht ausgeschlossen werden.

Die Vorstellung, sexualisierte Gewalt und deren Erscheinungsformen könnten allein durch „richtige“ pädagogische Konzepte und Verhältnisse aus pädagogischen Beziehungen und Strukturen ferngehalten werden, ist gerade durch die aktuell dokumentierten Vorkommnisse enttäuscht worden. Was wirkt, aber bisher kaum praktiziert wurde, sind: hinschauen und benennen, kontrollieren und intervenieren, Vertrauenspersonen vorschlagen und Beschwerdewege transparent machen, im Verdachtsfall verfolgen und bei erwiesener Straftat verurteilen.

Die DGfE votiert nachdrücklich dafür, den Umgang mit Macht und Sexualität in pädagogischen Kontexten grundsätzlicher als bislang öffentlich wie wissenschaftlich zu thematisieren, um pädagogisch legitime und notwendige Bedingungen der psychosexuellen Persönlichkeitsentwicklung zu benennen und gleichzeitig die vielen Formen sexualisierter Gewalt davon zu unterscheiden.

So selbstverständlich das Ziel sein muss, sexuellen Missbrauch und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen zu verhindern, so unverkennbar ist aber auch, dass es kaum Maßnahmen und Vorkehrungen geben wird, die Formen des Missbrauchs von Macht vollständig sicher verhindern können – selbst wenn Vorschläge realisiert würden, ein möglichst enges Kontrollnetz, Testverfahren und ständige Überprüfungen von PädagogInnen zu installieren. Angesichts dieser Situation wird sich die DGfE dafür engagieren, Standards für den Umgang von Institutionen mit Verdachtsfällen und Fällen von sexualisierter Gewalt zu entwickeln. Für erfolgversprechender hält die

DGfE zudem die Initiierung von Prozessen, in denen MitarbeiterInnen pädagogischer Einrichtungen sich gemeinsam entschließen, Verhaltenskodizes zu formulieren und kontinuierlich zu diskutieren. Darüber hinaus ist die Thematisierung sexueller Gewalt eine Daueraufgabe der pädagogischen Aus- und Fortbildungen. Pädagoginnen und Pädagogen sind für dieses Thema stets aufs Neue zu sensibilisieren.

*Der Vorstand, im April 2011*

## Allgemeine Geschäftsordnung für die Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

### *§ 1 Organe der Sektion*

1. Die Sektion gliedert sich in die Kommissionen<sup>1</sup>  
...  
...
2. Die Einrichtung neuer Kommissionen obliegt, wie auch die Konstituierung von Sektionen, dem Vorstand der DGfE. Empfehlungen zur Einrichtung neuer Kommissionen können durch den Vorstand der Sektion oder die Mitgliederversammlung der Sektion formuliert werden.
3. Organe der Sektion sind die Mitgliederversammlung und der Vorstand. Die Mitgliederversammlung tagt mindestens alle zwei Jahre, in der Regel in Verbindung mit dem DGfE-Kongress. Die Mitgliederversammlung kann darüber hinaus auf Einladung des Vorstands oder auf Antrag einer Kommission tagen. Die Einladung erfolgt jeweils durch den Vorstand der Sektion.

### *§ 2 Aufgabenstellung*

1. Die Sektion ..... ist eine Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
2. Die Sektion unterstützt die Aufgaben und Ziele der DGfE und nimmt ihrem Arbeitsgebiet entsprechend eigenständige Aufgaben wahr, soweit sie nicht in den Geschäftsbereich des Vorstands der DGfE fallen.
3. Die Kommissionen können eigenständige Veranstaltungen durchführen.

---

1 Bei Sektionen, die über keine Kommissionen verfügen, ist der § 1 entsprechend neu zu formulieren.

### *§ 3 Mitgliedschaft*

1. Mitglieder der Sektion ..... sind alle Mitglieder der in § 1 genannten Kommissionen, die Mitglieder oder assoziierte Mitglieder der DGfE sind.
2. Die Aufnahme neuer Mitglieder in die Sektion und die Mitgliedschaft in einer Kommission wird über die Selbstzuordnung der in die DGfE aufgenommenen neuen Mitglieder oder assoziierten Mitglieder geregelt. Der Sektionsvorstand bestätigt die Zuordnung formlos.
3. Die Sektion bzw. die Kommissionen können WissenschaftlerInnen, die nicht Mitglied der DGfE sind, als Mitglieder kooptieren, wenn sich die Sektion oder Kommission von ihrer Mitarbeit Gewinn erwartet. Kooptierte Mitglieder sind bei den Wahlen zu den Gremien der Sektion und der Kommissionen nicht stimmberechtigt.

### *§ 4 Vorstand*

1. Die Vorsitzenden bzw. SprecherInnen der Kommissionen bilden den Vorstand der Sektion.<sup>2</sup> Aus diesem Kreis wählt die Mitgliederversammlung der Sektion | der Vorstand der Sektion eine 1. Vorsitzende | einen 1. Vorsitzenden oder eine Sprecherin | einen Sprecher für die Dauer von zwei Jahren. Die anderen Vorstandsmitglieder sind gleichberechtigte Stellvertreter. Sollte aus dem Kreis der Vorsitzenden oder SprecherInnen der Kommissionen niemand als Vorsitzende/r kandidieren, kann auch ein anderes Mitglied aus einem Kommissionsvorstand zur bzw. zum Vorsitzenden gewählt werden. Die, der Vorsitzende oder Sprecher ist Mitglied im Sektionsrat der DGfE.
2. Dem Vorstand obliegt unter anderem: die kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem Vorstand der DGfE, mit den anderen Sektionen der DGfE und zwischen den Kommissionen; die Organisation von Veranstaltungen der Sektion; die ordnungsgemäße wie satzungskonforme Verwendung und Verwaltung der Finanzen und die jährliche Dokumentation der Ausgaben gegenüber dem Vorstand der DGfE.

### *§ 5 Auflösung der Sektion und Kommissionen*

1. Die Auflösung der Sektion und der Kommissionen obliegt, wie die Konstituierung der Sektion und der Kommissionen, dem Vorstand der DGfE.
2. Die Empfehlung zur Auflösung der Sektion oder von Kommissionen erfolgt mit der Mehrheit der Mitgliederversammlung der Sektion.

---

2 Bei Sektionen, die über keine Kommissionen verfügen, wählt die Mitgliederversammlung der Sektion den Vorstand.

*§ 6 In-Kraft-Treten der Geschäftsordnung*

1. Die Geschäftsordnung tritt mit Veröffentlichung der vom Vorstand der DGfE gebilligten Fassung in Kraft.
2. Änderungen der Geschäftsordnung werden vom Vorstand der Sektion im Einvernehmen mit der Mitgliederversammlung der Sektion ..... und dem Vorstand der DGfE geregelt.

## 12. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE

*Termin und Ort: 9. Juli 2011, Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bot auch in diesem Jahr für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sowie für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die für ein Forschungsvorhaben Drittmittel bei einer Förderinstitution, beispielsweise bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der VolkswagenStiftung oder dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), einwerben möchten, das Kolloquium Forschungsberatung an. Es war adressiert an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die daran interessiert sind, sich vor der Antragstellung eines Forschungsvorhabens von Expertinnen und Experten beraten zu lassen. Die DGfE organisiert und fördert dieses Kolloquium und lädt für die Beratungen erfahrene DFG-Fachgutachterinnen und Fachgutachter ein, die jedoch derzeit nicht Mitglied des erziehungswissenschaftlichen Fachgremiums der DFG sind.

Grundlage der Beratungen war eine ca. fünf Seiten umfassende Kurzbeschreibung des geplanten Forschungsvorhabens. Diese war zusammen mit der Anmeldung einzureichen und zu orientieren an den Richtlinien der DFG unter [http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/formulare/download/1\\_02.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/formulare/download/1_02.pdf).

Einsendeschluss für die Kurzschilderungen und Anmeldeschluss für die Teilnahme war der 18. Juni 2011. Für die Beratung im Kolloquium sollte ein Kurzvortrag von fünf Minuten Länge vorbereitet werden. Ein detailliertes Programm wurde vor der Beratungsrunde übermittelt. Die Teilnahme an dem Kolloquium war kostenlos. Die Kosten für Anreise und Übernachtung trugen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst.

*Kontakt:* Prof. Dr. Werner Thole Universität Kassel, FB Humanwissenschaften, Abteilung für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter und Lebenslagen, Arnold-Bode-Str. 10, 34127 Kassel, E-Mail: [wthole@uni-kassel.de](mailto:wthole@uni-kassel.de)

## Vereinbarungen zwischen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die genannten Gesellschaften erlauben ihren Mitgliedern, Veranstaltungen der jeweils anderen Gesellschaften zu den gleichen Konditionen, welche für die Mitglieder der veranstaltenden Gesellschaft vorgesehen sind, zu besuchen. Zudem werden Kooperationen auch auf inhaltlicher Ebene angestrebt.

*Andrea Seel, Vorsitzende der ÖFEB,  
Katharina Maag Merki, Präsidentin der SGBF,  
Werner Thole, Vorsitzender der DGfE*

## Zur Frage der Anerkennung der bisherigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen akademischen Studienabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutenprüfung

Aus aktuellem Anlass – konkret ging es um die Frage, ob der akademische Abschluss Magister Erziehungswissenschaft als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutenprüfung anzuerkennen ist – dokumentieren wir den Sachstand.

In der *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten* heißt es unter „§ 7 Zulassung zur Prüfung“ unter anderem: „Die Zulassung zur Prüfung wird erteilt, wenn folgende Nachweise vorliegen: [...] der Nachweis über die bestandene Abschlußprüfung im Studiengang Psychologie, die das Fach Klinische Psychologie einschließt, eine Bescheinigung über eine gleichwertige Ausbildung nach § 5 Abs. 2 Nr. 1 Buchstabe b oder c des Psychotherapeutengesetzes, der Nachweis über die bestandene Abschlußprüfung im Studiengang Pädagogik oder Sozialpädagogik oder eine Bescheinigung über eine gleichwertige Ausbildung nach § 5 Abs. 2 Nr. 2 Buchstabe c oder d des Psychotherapeutengesetzes“. In diesem letztgenannten § 5 des *Gesetzes über die Berufe des Psychologischen Psychotherapeuten und des Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten* ist als eine mögliche Zugangsvoraussetzung für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten „die im Inland an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule bestandene Abschlußprüfung in den Studien-

gängen Pädagogik oder Sozialpädagogik“ bezeichnet.<sup>3</sup> Die Berufsinformation der Bundesagentur für Arbeit informiert gegenwärtig zur Frage der Zulassungsvoraussetzungen unter anderem wie folgt: Die Ausbildung zur „Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut/in ist eine bundesweit einheitlich geregelte Weiterbildung, die auf einem abgeschlossenen Studium der Psychologie, Pädagogik oder Sozialpädagogik aufbaut. Teilweise berechtigen auch Abschlüsse in anderen Studiengängen des Bereichs Pädagogik zum Weiterbildungszugang.“<sup>4</sup>

In den *Blättern zur Berufskunde* (1998, 12), die im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit erstellt wurden, heißt es zu den Aus- bzw. Weiterbildungsvoraussetzungen unter anderem: „Voraussetzung für den Zugang zu einer Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten ist: [...] die im Inland an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule bestandene Abschlußprüfung in den Studiengängen Pädagogik oder Sozialpädagogik (Lehrer, Diplom-Pädagoge, Diplom-Sozialpädagoge)“. Die Worte „in den Studiengängen Pädagogik“ ist wie folgt erläutert: „Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaften“ (ebd., Anm. 3). Hierzu liegt uns ein Schreiben von Januar 2011 des damaligen Redakteurs der *Blätter zur Berufskunde – Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin/ Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut* Dr. rer. biol. hum. Hans Hopf vor, in dem es heißt: „Wie zu erkennen, wurde bei den Studiengängen die Pädagogik genannt, in einer Fußnote aufgelistet in Diplom-Pädagogin und Diplom-Pädagoge und Magister der Erziehungswissenschaften. In der damaligen Ausgabe von 1998 wurde *kein Unterschied* festgestellt. Aus der Erfahrung von über 30 Jahren Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Psychotherapeuten kann ich zudem sagen, dass es diesen Unterschied nicht gibt.“<sup>5</sup>

Der Vorsitzende der *Vereinigung Analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten* (VAKJP), Dipl.-Soz. Päd. Peter Lehndorfer, bestätigt in einem uns vorliegenden Schreiben von Januar 2011 ebenfalls, dass zwar in

---

3 Bundesministerium der Justiz, <http://bundesrecht.juris.de/kjpsychth-aprv/> bzw. <http://www.gesetze-im-internet.de/psychthg/> – Die gegenwärtige Debatte über eine Neuregelung betrifft den Masterstudienabschluss sowie die Frage des Stellenwerts erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte als Zulassungsvoraussetzung; vgl. *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen*. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE, Jg. 21 (2010) H. 40, 145-148, sowie die *Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Zugang und Qualitätssicherung der Ausbildung in Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (AZA) sowie des Vereins Psychotherapie an Hochschulen (Psychotherapie-HS)* zum selben Gegenstand, ebd., 205–212.

4 BfA, BerufeNet, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut/in, [berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/index.jsp](http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/index.jsp)

5 Hans Hopf, Schreiben vom 19. Januar 2011; Hervorhebung im Original.

der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesgesundheitsbehörden (AOLG) „immer wieder diskutiert (wurde), was unter einem Studiengang der Pädagogik oder Sozialpädagogik zu verstehen ist, da dieser Begriff nicht eindeutig erscheint. Nie in Frage gestellt wurde jedoch, dass das abgeschlossene Studium der Erziehungswissenschaften (Diplom oder Magisterabschluss) an einer Universität die Voraussetzungen von § 5 Abs. 2 Nr. 2 PsychThG erfüllt“.<sup>6</sup> Wenn bundesweit derzeit diskutiert werde, so Lehndorfer weiter, ob als Zugangsvoraussetzung für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten künftig ein Abschluss in Pädagogik bzw. Sozialpädagogik auf Bachelor- oder Masterniveau anzuerkennen sei, so habe die Frage der Anerkennung des Diplom- oder Magisterabschlusses in Pädagogik/Erziehungswissenschaft gemäß den bisherigen Studienordnungen mit dieser aktuellen, durch den Bologna-Prozess veranlassten Diskussion nichts zu tun.

*Ingrid Lohmann*

---

<sup>6</sup> Peter Lehndorfer, Schreiben vom 25. Januar 2011.



# BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

## Sektion 1 Historische Bildungsforschung

### Allgemeines

Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird im jährlich erscheinenden Rundbrief und auf der Website der Sektion (<http://www.bbf.dipf.de/hk/>) berichtet, weitere Informationen über die Aktivitäten der Sektion werden auf der Website Historische Bildungsforschung Online (HBO) veröffentlicht; vgl. <http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/>  
Redaktion des Rundbriefs: Dr. Joachim Scholz, Universität Wuppertal (E-Mail: [jscholz@uni-wuppertal.de](mailto:jscholz@uni-wuppertal.de)).

### Tagungen

Die Sektionstagung findet vom 16.–18. September 2011 an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel zum Thema „Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive“ statt. Das Programm befindet sich auf der Internetseite der Sektion. Auf der Tagung wird der Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung verliehen. In der Mitgliederversammlung wird ein neuer Vorstand der Sektion gewählt.

*Eva Matthes (Augsburg)*

### *Arbeitskreis Historische Familienforschung*

### Tagungen

*Tagung des AHFF vom 28.–29. Januar 2011 an der Universität Augsburg*  
„Familienkulturen – (und) Familientraditionen. Historische Forschungen und aktuelle Debatten“

Zur diesjährigen Tagung hatte der Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 28. bis 29. Januar 2011 an die Universität Augsburg eingeladen. Die Tagung setzte im Anschluss an die Tagung an der Universität Hildesheim (28.–30.01.2010) das Thema „Familienkulturen – (und) Familientraditionen. Historische Forschungen und aktuelle Debatten“ fort. In Hildesheim waren in empirischer Arbeit an Ein-

zel- und Familienbiographien in historischer wie aktueller Perspektive einerseits die Rolle der Familie in Tradierungsprozessen und für kulturelle Konstanz und kulturellen Wandel deutlich geworden. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wurde aber zugleich ersichtlich, dass das theoretische, begriffliche und konzeptuelle Instrumentarium der historischen Familienforschung im Zusammenhang der Tagungsthematik stärker reflektiert werden müsste und auch Geschlechterdiskurse sowie Migrationsprozesse stärker berücksichtigt werden sollten.

Die bisher fehlende und speziell auf die Historische Familienforschung bezogene Aufarbeitung der Diskussion der Begriffe Kultur und Tradition nahmen dementsprechend die Gastgeberin Petra Götte (Augsburg) und ihr Kölner Kollege Wolfgang Gippert mit einleitenden begriffstheoretischen Vorträgen vor. In diesem Doppelvortrag stellte Wolfgang Gippert zunächst die inflationäre Verwendung des Kulturbegriffs fest, der allen Bereichen des Lebens eine Kultur zuspricht (Streitkultur, Körperkultur, Esskultur, Familienkultur etc.) – allerdings ohne dass dabei eine Definition z. B. der ‚Familienkultur‘ vorgenommen würde. Statt einer Neudefinition schlug er einen Perspektivwechsel hin zu einer „kulturgeschichtlichen Betrachtung des Familialen“ vor. Damit werde eine neue Perspektive der Forschung für den Gegenstand des „Familialen“ erschlossen, wodurch ihr Forschungsobjekt, das Familiale, eine Öffnung erfahre und nicht nur ein weiteres Forschungsadditiv erzeugt werde. Petra Götte schloss sich mit Betrachtungen über die benachbarten Begriffe „Tradition“ und „Gedächtnis“ an. Auch sie legte die bisherige begriffsgeschichtliche Verwendung von „Traditionen“ dar und betonte sowohl die Notwendigkeit der Betrachtung des prozessualen Charakters von Traditionen als auch die Aufhebung der Differenz zwischen ‚echten‘ und ‚erfundenen‘ Traditionen. Entscheidend sei vielmehr, Konstruktions- und Funktionsweisen von Tradierungspraxen zu erforschen. Durch diesen begriffstheoretischen Auftakt waren die Zuhörenden mit differenziertem theoretischem Vokabular ausgestattet und für die weiteren Diskussionen sensibilisiert.

Der nächste Vortrag stammte von Jutta Ecarius (Gießen), die unter dem Titel „Familieninteraktion und Kulturbildung“ dem Kulturbegriff Clifford Geertz folgte und darlegte, wie im Mikrokosmos des interaktiven Familiengeflechts Kultur überhaupt entstehe und weitergegeben werde. Dabei machte sie die enge Verknüpfung von primärer Identitätsbildung und der Kulturbildung bzw. -produktion deutlich.

Anschließend zeigten Simone Bahr, Dorothee Falkenreck und Dominik Krininger (Osnabrück), wie praktische Forschung zu genau diesem Thema aussehen kann. Sie stellten in ihrem Vortrag „Familie als Handlungsgemeinschaft und symbolischer Raum“ ihr Projekt an der Universität Osnabrück vor,

in dessen Rahmen sie acht Familien mit Hilfe u. a. von Videoaufnahmen untersuchen, um in ausgewählten Situationen (gemeinsame Mahlzeiten, Spielen etc.) die Kulturalität von Familienkonstellationen herauszuarbeiten. Teile des Filmmaterials wurden vorgeführt und exemplarisch unter der Frage ausgewertet, wie in der Familie als pädagogischer Gemeinschaft familiäre Kultur vermittelt und angeeignet wird.

Den Abschluss des ersten Tages bildete der Vortrag von Kerstin te Heesen (Luxemburg), die „Familienporträts als kulturgeschichtliche Quellen“ betrachtete und anhand ausgewählter Familiengemälde aus dem 16. bis 19. Jahrhundert die Relevanz von Bildern für die Herausbildung kultureller und sozialer Muster von Familie veranschaulichte.

Am zweiten Tag fanden die Vorträge in Parallelsektionen statt. Die erste Sektion beschäftigte sich in zwei ebenfalls an konkretem empirischem Material exemplifizierten Vorträgen mit der Arbeit an Familienbiografien. Barbara Rajkay (Augsburg) stellte in ihrem Vortrag „Die Augsburger Familie von Stetten – Autobiographie als Familientradition“ das Ehrenbuch dieser wohlhabenden Familie vor. Seit dem 16. Jahrhundert hatten Zweige der Familie immer wieder die „Erfolgsgeschichte“ ihrer Familie in diesem Buch beschrieben, wobei die Themen Brüderlichkeit und Patriotismus wiederkehrende Motive darstellten. Somit konnten hier am Beispiel einer Familie lokale Familientraditionen nachgezeichnet und erforscht werden.

Der Vortrag von Ole Fischer (Jena) „Pietismus und Aufklärung in Familienkonstellationen“ schloss inhaltlich an die vorangegangene Biografiefor schung an. Anhand der Familie Struensee untersuchte Fischer, in welchem Maße Pietismus und Aufklärung innerfamiliäre Beziehungen beeinflusst haben. Über die mikrohistorische Untersuchung dieser Familie wurde deutlich, dass eine klare Trennung zwischen Pietismus einerseits und Aufklärung andererseits, wie sie auf der Ebene der Ideen und Konzepte nach wie vor häufig behauptet wird, so nicht tragfähig ist.

Die zweite Sektion widmete sich Familienkulturen und -traditionen im 20. Jahrhundert. Ursina Bentele (Bern) befasste sich in diesem Kontext mit der „Tradition im Namen der Ehefrau“ und analysierte den schweizerischen Diskurs über das Namensrecht. Dabei führte sie ihre These aus, nach der die rechtliche Situation die von Sitte und Tradition überlieferte Rollennorm der Geschlechter widerspiegeln, und verdeutlichte den anhaltenden Interessenkonflikt von Gemeinschaft und Individualität, von einheitlichem Familiennamen und rechtlicher Gleichbehandlung von Mann und Frau gemäß der Bundesverfassung. Insgesamt ließen sich anhand der Debatte die mit dem Familienideal verbundenen Norm- und Wertvorstellungen aufzeigen.

Doreen Cerny (Salzburg) präsentierte Ergebnisse aus einer Studie zu Motiven der Wehrdienstverweigerung, in deren Rahmen Personen im Gedenk-

stättendienst befragt wurden. Am Beispiel eines Zeugen Jehovas analysierte sie „Die Verschränkung familialer und religiös-milieuhafter Bedingungen einer Entscheidung gegen den Dienst an der Waffe“ und ging der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen der eigenen Biografie, der Wehrdienstverweigerung und der Arbeit in einer Gedenkstätte bestehen.

Nach der Mittagspause ging es wieder parallel weiter, in der dritten Sektion mit Vorträgen von Sandra Kirsch (Mainz) und Ljuba Vertun (Potsdam). Sandra Kirsch befasste sich in ihrem Vortrag mit „Emigration als Herausforderung für die Entwicklung des Selbst über kulturelle Einbindungs- und Ablöseprozesse“. Durch drei Fallrekonstruktionen zu Personen, die allesamt während der NS-Zeit aus Deutschland emigriert waren, versuchte sie exemplarisch die Krisenbewältigungsmuster dieser Menschen herauszuarbeiten. Dabei verschränkte sie die Perspektiven Ulrich Oevermanns, der Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung versteht, und Robert Kegans, der die Entwicklung des Selbst in einbindenden Kulturen untersucht. Kirsch fokussierte damit den Zusammenhang von faktischen Krisenlagen und ontogenetischen Entwicklungskrisen.

Ebenfalls mit Migration, hier allerdings von jüdisch-russischen EmigrantInnen, befasste sich Ljuba Vertun im Kontext von „Kontinuität oder Wandel von familientypischen Bildungsmustern“. Sie legte dar, dass eine qualitative Mehrgenerationenstudie für diese Bevölkerungsgruppe bislang ein Forschungsdesiderat darstellt. Weiter arbeitete sie heraus, wie bildungsbezogene Transferprozesse von der Großeltern- über die Eltern- bis hin zur Enkelgeneration stattfinden.

Die vierte Sektion richtete ihren Fokus auf die USA und die dortigen Familienkulturen und -traditionen im 20. Jahrhundert. Präsentiert wurden zwei laufende Forschungsprojekte aus der an der Universität Münster situiereten Forschergruppe „Familienwerte im gesellschaftlichen Wandel: Die US-amerikanische Familie im 20. Jahrhundert“. Dem Thema der Forschergruppe liegt die These zugrunde, dass Vorstellungen von der idealen Familie regulative und damit Indikatoren zur Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse sein können.

Vor diesem Hintergrund beschäftigte sich Isabel Heinemann mit „Concepts of Motherhood“ und zeichnete für vier verschiedene Zeitspannen zwischen 1890 und 1980 die diesbezüglich geführten öffentlichen Debatten und Expertendiskurse sowie die Veränderung von Familienwerten nach. Zusammenfassend kann dabei die Aushandlung neuer Konzepte als ambivalenter Prozess beschrieben werden. In diesem Zusammenhang konnte Heinemann einen Widerspruch aufdecken: Die Ausbalancierung der Geschlechterrollen erfolgt unter Bezugnahme auf das Ideal der weißen Kernfamilie im Gegensatz zur realen Pluralität der Lebensformen. Claudia Roesch fokussierte

„Umstrittene Familienkonzepte“ und erörterte „Repräsentationen von Familienwerten US-amerikanischer Experten und mexikanisch-amerikanischer Bürgerrechtsaktivisten im Wandel“. Unter Verwendung der Analysekriterien *race*, *class* und *gender* ging sie der Frage nach, wie sich das Verständnis von Familie im Untersuchungszeitraum von 1920 bis 1970 veränderte und wie ein Wertewandel durch unterschiedliche Familienstrukturen bedingt wurde. Mit diesem generationsgeschichtlichen Ansatz konnte Roesch die Familie als wichtigste Institution der Wertevermittlung charakterisieren und Familienform und Familienleben zudem als (zugeschriebene) Kennzeichen kultureller Zugehörigkeit beschreiben.

Der letzte Vortrag der Tagung wurde wieder im Plenum gehalten. Kontrovers wurde hier die „Theorie der Kulturtransmission“ diskutiert, die Irina Mchitarjan (Greifswald) in ihrem Vortrag „Die Bedeutung der Herkunftskultur in Migrantenfamilien: Empirische Befunde und ihre Erklärung durch die Theorie der Kulturtransmission“ präsentierte. Mchitarjan stellte Ergebnisse empirischer Forschung vor, die sie unter Zuhilfenahme dieser Theorie zu erklären versuchte.

In der abschließenden Reflexion der Tagung wurde vor dem Hintergrund der vielschichtigen Vorträge die Relevanz der Rolle der Familie für den Erhalt und den Wandel von Kultur hervorgehoben. Festgehalten wurde resümierend außerdem, dass sich im Rahmen der Tagung eine symptomatische Diskrepanz zwischen Theorien einerseits und historisch konkretisierbaren Fallbeispielen andererseits zeigte. Zugleich Abschluss wie auch Ausblick bildete das Votum für eine (noch) stärkere Arbeit mit empirischem Material, die zugleich theoriegeleitet ist, auf der nächsten Tagung.

*Gabriele Jonas (Köln), Kerstin te Heesen (Luxemburg)*

#### Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung des AHFF am 28. Januar 2011 ist ein neues Sprechergremium gewählt worden. Meike Baader und Carola Groppe haben sich erneut zur Wahl gestellt, Gerhard Kluchert hat sein Amt zur Verfügung gestellt. Als neue Kandidatin wird Petra Götte vorgeschlagen. Zum neuen Sprechergremium sind Meike Baader, Petra Götte und Carola Groppe gewählt worden.

Das nächste Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung wird, nach zwei aufeinander folgenden größeren Tagungen 2010 und 2011, am 27. und 28. Januar 2012 als internes Arbeitstreffen der Mitglieder an der Ruhr-Universität Bochum stattfinden. Arbeitsthema: „Familienerziehung/Familienkonflikte“.

*Carola Groppe (Hamburg)*

### *Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte*

Die nächste Tagung des Arbeitskreises findet vom 09.–11. November 2011 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld statt. Thema sind „Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis“. Die Vorträge und Diskussionen behandeln spätmittelalterliche und frühneuzeitliche Lehrbücher und Lektüren in Frankreich, den Niederlanden und im Deutschen Reich. Die Vorträge werden auf Deutsch und Französisch gehalten. Die Simultanübersetzungen werden vom *Institut français d'histoire en Allemagne* gefördert. Das Anmeldeformular für die Tagung unter:

<http://episteme.uni-muenster.de/index.php?nav=tagung&subnav=anmeldung>.  
Von dort führt ein Link zum aktuellen Tagungsprogramm.

*Stephanie Hellekamps (Münster)*

### *International Standing Conference for the History of Education*

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 34), Society for the History of Children and Youth (SHCY), Disability History Association (DHA)

Joint conference „Internationalization in Education (18<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> Centuries)“, University of Geneva, June 27–30, 2012

Contemporary historiography shows a renewed interest in phenomena of transfer, circulation, diffusion, flux and exchange among different spheres. Notions such as internationalization, globalization and others are used to describe these phenomena. Placing these concepts in their historical and theoretical frameworks, the aim of this Conference is to examine the processes that they designate in the field of education. What is diffused, exchanged, transferred? Are these movements linear, circular or deferred? Transcending national borders, how do actors, networks and institutions mediate educational knowledge and practice? In what social and historical conditions do these mediations take place? What are the constraints and the forces –economic, political, cultural, geographic– that structure these exchanges? Who are the principal beneficiaries of the processes of internationalization? What dynamics of emancipation, exclusion, resistance are produced during global exchanges?

Under various forms and rhythms, these phenomena concern all levels of education, individual and collective actors, as well as spheres of extracurricular activity. They can be discerned in systems, models, theories, curricula and institutions as well as in educational practice. New dialectical relationships are developing between internationalism and nationalism, homogeneity and

hybridization, universalism and particularism, openness and withdrawal, solidarity and exclusion; they involve a redefinition of educational knowledge, practice and discourse. These long-term phenomena take the form of specific configurations depending on historical and geographic contexts. An example is the way in which the Universalist project of the Enlightenment was produced, spread, received, contradicted and retranslated in different parts of the world.

The Conference calls upon scholars to contribute by exploring the international dimensions of their areas of study. We will encourage comparative, transnational and entangled approaches to the history of education, the history of childhood and youth and to the history of disabilities. The Organizing Committee will particularly welcome contributions that theorize areas of study, and their inter-relationships, using concepts of class, gender, race and ethnicity.

Deadline for submissions: October 31<sup>st</sup>, 2011.

Further information: <http://cms2.unige.ch/ische34-shcy-dha/>

*Christine Mayer (Hamburg)*

## Sektion 3 International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

### Tagungen

Die Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft führte vom 24.–26. März 2011 in Kooperation mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main eine Sektionstagung zum Thema „Raum, Macht und Differenz in gesellschaftlichen Transformationsprozessen: Perspektiven der interkulturellen und vergleichenden Erziehungswissenschaft“ durch, die von über 70 Teilnehmenden besucht wurde.

Das Tagungsthema wurde in insgesamt vier zum Teil parallel stattfindenden Themengruppen aufgegriffen, in denen sich insgesamt 15 Vorträge auf folgenden inhaltlichen Feldern mit den Themen Raum, Macht und Differenz befassten: Internationaler Bildungswandel und veränderte sozialräumliche Ordnungen im Kontext von Schule; Transmigration und Bildung; (Re)Konstruktionen von Zugehörigkeit und Ausschluss im Sozialraum Schule sowie Transnationale Bildungsräume und Educational Governance. Darüber hinaus fanden im Plenum zwei Festvorträge von Frank-Olaf Radtke

(Goethe-Universität Frankfurt) über „Vernetzte Bildungslandschaften – zum ‚spatial turn‘ in der Bildungspolitik“ sowie von Daniel Alexandrov (State University Higher School of Economics St. Petersburg) zu „Ethnic and socio-economic differentiation in Russian urban schools“ statt.

Interessante Perspektiven und Diskussionen ergaben sich im Rahmen der Tagung auch in insgesamt sechs Sessions, die Werkstattgesprächen zu den Arbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern vorbehalten waren und in denen sowohl grundlegende methodologische und methodische Fragen wie auch solche zur Gegenstandskonstruktion und theoretischen Einbettung von Arbeiten im Feld der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft thematisiert wurden.

Zu danken ist dem Tagungsteam um Barbara Asbrand an der Goethe-Universität für die hervorragende Tagungsorganisation und das besonders gelungene Rahmenprogramm, bestehend aus einem gemeinsamen Abendessen und einem geführten Rundgang durch einen im Prozess der Transformation der Bewohnerstruktur begriffenen Frankfurter Stadtteil.

#### Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Sektionstagung im März 2011 wurden Mitgliederversammlungen der beteiligten Kommissionen sowie der Sektion veranstaltet, in der neben weiteren Planungen auch der Vorstand zweier Kommissionen neu besetzt wurde. Dem Vorstand der Kommission Interkulturelle Bildung gehören künftig Merle Hummrich (Frankfurt/Main, Halle/Saale) und Christine Riegel (Tübingen) an, und in der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft besteht der künftige Vorstand aus Barbara Asbrand (Frankfurt/Main), Christine Freitag (Paderborn) und Nicolle Pfaff (Göttingen).

Auf einer ersten Vorstandssitzung im Mai 2011 wurde Merle Hummrich zur neuen Sektionsvorsitzenden gewählt, als ihre StellvertreterInnen fungieren Nicolle Pfaff und Bernd Overwien (Kassel), der auch weiterhin den Vorstandsvorsitz der Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung innehat.

*Nicolle Pfaff (Göttingen)*

## Sektion 4 Empirische Bildungsforschung

### Tagungen

*75. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung, 28. Februar bis 2. März 2011*

Vom 28. Februar bis 2. März 2011 fand an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die 75. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung statt, die sich aus der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) zusammensetzt. Einen inhaltlichen Schwerpunkt der Tagung bildete das Thema „Nationale und regionale empirische Bildungsforschung“. Die vier Hauptvorträge hielten Prof. Dr. Hans-Günter Roßbach (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) zum Thema „Bildungsforschung im Elementarbereich“, Prof. Dr. Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin) zum Thema „TEDS-M: Innovationsgehalt, Ergebnisse und Grenzen der ersten internationalen Vergleichsstudie zum tertiären Bildungssektor“, Prof. Dr. Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg) zum Thema „Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der IEA-Studien“ sowie Prof. Dr. Hermann Josef Abs (Justus-Liebig-Universität Gießen) zum Thema „Citizenship education in der Bildungsberichterstattung“. Mit 17 Symposien, über 120 Einzelbeiträgen sowie etwa 50 Posterpräsentationen bot die Tagung die Gelegenheit für intensiven Austausch über aktuelle Forschungsaktivitäten zu vielfältigen Fragestellungen der Empirischen Bildungsforschung. Die Tagung war mit mehr als 600 Teilnehmerinnen und Teilnehmern wieder sehr gut besucht.

*Petra Stanat (Berlin), Wilfried Bos (Dortmund)*

## Sektion 6 Sonderpädagogik

### Allgemeines

Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 15.03.2011 zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention, vgl. in diesem Heft (Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik).

*Gottfried Biewer*

## Sektion 4 Empirische Bildungsforschung

### Tagungen

*75. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung, 28. Februar bis 2. März 2011*

Vom 28. Februar bis 2. März 2011 fand an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die 75. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung statt, die sich aus der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) zusammensetzt. Einen inhaltlichen Schwerpunkt der Tagung bildete das Thema „Nationale und regionale empirische Bildungsforschung“. Die vier Hauptvorträge hielten Prof. Dr. Hans-Günter Roßbach (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) zum Thema „Bildungsforschung im Elementarbereich“, Prof. Dr. Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin) zum Thema „TEDS-M: Innovationsgehalt, Ergebnisse und Grenzen der ersten internationalen Vergleichsstudie zum tertiären Bildungssektor“, Prof. Dr. Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg) zum Thema „Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der IEA-Studien“ sowie Prof. Dr. Hermann Josef Abs (Justus-Liebig-Universität Gießen) zum Thema „Citizenship education in der Bildungsberichterstattung“. Mit 17 Symposien, über 120 Einzelbeiträgen sowie etwa 50 Posterpräsentationen bot die Tagung die Gelegenheit für intensiven Austausch über aktuelle Forschungsaktivitäten zu vielfältigen Fragestellungen der Empirischen Bildungsforschung. Die Tagung war mit mehr als 600 Teilnehmerinnen und Teilnehmern wieder sehr gut besucht.

*Petra Stanat (Berlin), Wilfried Bos (Dortmund)*

## Sektion 6 Sonderpädagogik

### Allgemeines

Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 15.03.2011 zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention, vgl. in diesem Heft (Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik).

*Gottfried Biewer*

## Sektion 8 Sozialpädagogik

Tagungen

### *Jahrestagung der Sektion*

Die Jahrestagung 2011 der Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Thema „Inter-Disziplinäre Zugänge von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit. Konsens und Kontroversen“ fand vom 23. bis 25. Juni 2011 im Bildungszentrum Erkner e.V. bei Berlin statt. Daran nahmen ca. 150 Erziehungswissenschaftler/innen aus dem deutschsprachigen Raum teil.

Die Expansion im Bereich der Frühen Kindheit und der Kindheitsforschung in den letzten Jahren ist offensichtlich: Der Ausbau der Betreuungsplätze für die bis zu dreijährigen Kinder (Stichwort: U3) und die Einrichtung von fast 70 neuen Studiengängen bundesweit sind nur zwei Beispiele dafür.

Umso erstaunlicher ist es daher, wie wenig diese – politisch dynamisierte – Expansion von früher Bildung, Erziehung und Betreuung bisher zu systematischen Auseinandersetzungen über die faktischen disziplinären Zugriffe und mögliche Zuständigkeiten innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geführt hat, die traditionell diesen Bereich im Fokus ihrer Betrachtungen hatten und haben: Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit. Allerdings werden bislang weder Grenzlinien und/oder Übereinstimmungen genauer definiert noch wird ausgehandelt, wie sich Soziale Arbeit und/oder Pädagogik der Frühen Kindheit in den Feldern der öffentlichen Organisation von Bildung, Erziehung und Betreuung, der Familienerziehung, der Diskussion um die Vorverlegung der Schulpflicht oder der Akademisierung der Erzieher/innenausbildung positionieren.

Parallel ist zu konstatieren, dass sich andere Wissenschaftsdisziplinen, beispielsweise Psychologie, Neurobiologie, Wirtschaftswissenschaften oder Mathematik und Naturwissenschaften im Rahmen der konjunkturellen Hochphase im Feld der Frühpädagogik zunehmend einbringen. Und auch innerhalb der Erziehungswissenschaft wird die Frage der Zuständigkeiten kontrovers diskutiert, wie sich in Bezug auf die Perspektiven der Grundschulpädagogik in diesem Zusammenhang exemplarisch verdeutlichen lässt.

Vor diesem Hintergrund wurden in dieser Jahrestagung der Sektion Sozialpädagogik, ausgehend von einer differenzierten Gegenstandsbeschreibung aus sozialpädagogischer Perspektive sowie aus der Perspektive der Pädagogik der Frühen Kindheit, interdisziplinäre Zugänge skizziert und Fragen in Bezug auf eine strategische Bildungspartnerschaft, gemeinsame Forschungsfelder und Fragen der künftig zu erwartenden Dienstleistungskonkurrenz bearbeitet. Im Zentrum standen sowohl die nähere Bestimmung des Verhält-

nisses zwischen Sozialer Arbeit und der Pädagogik der Frühen Kindheit als auch die Frage von Grenzziehungen und Bezügen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen sowie zu anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft.

Die Tagung wurde mit einem ersten Panel zum Thema „Bildungspolitische und bildungstheoretische Debatten von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“ eingeleitet. Es folgten Ausführungen von Stephan Sting (Universität Klagenfurt) über „Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der Frühen Kindheit“, von Cornelia Dietrich (Universität Lüneburg) zu „Bildung und Bindung. Zur Ambivalenz eines erfolgreichen Theorems“ und von Nadia Kutscher (FH Köln) zu „Frühkindliche Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme“. Im zweiten Panel zum Themenbereich „Das Institutionenverständnis von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“ referierten Werner Thole (Universität Kassel) über „Pädagogik der Kindheit im sozialpädagogischen Blick“ und Johanna Mierendorff (Universität Halle) über „Kindheit in den Institutionen des Wohlfahrtsstaates“. Im dritten Panel sprachen Thomas Rauschenbach (DJI München) und Matthias Schilling (Universität Dortmund) über das „Ausbildungs- und Akademisierungsverständnis von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit“. Im vierten Panel zum Thema „Interdisziplinäre Verständigung: eine vorläufige Abschlussdiskussion“ legte Anke König (Universität Vechta) die „Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung“ dar und Sabine Andresen (Goethe-Universität Frankfurt) sowie Isabell Diehm (Universität Bielefeld) referierten über „Kindheitsforschung im Horizont erziehungswissenschaftlicher Grundsatdebatten“. Darüber hinaus gab es zehn Arbeitsgruppen, in denen sich die Teilnehmenden im Horizont der empirischen und theoretischen Debatten von Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit sowie deren Grenzbereichen auseinandersetzen.

Die zentralen Beiträge der Tagung werden unter dem Titel „Konstellationen und Kontroversen in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit“ (AT) im Juventa-Verlag publiziert.

### Vorstandsarbeit

Während der Sektionstagung fand je eine Mitgliederversammlungen in den beiden dazugehörigen Kommissionen und eine in der gesamten Sektion statt. Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion, geleitet von den beiden Vorsitzenden Karin Bock (Universität Münster) und Susanne Viernickel (Alice Salomon-Hochschule Berlin) wurde von den Sektionsmitgliedern einstimmig der Beschluss gefasst, einen Antrag für eine Namensänderung der Sektion an den Vorstand der DGfE zu richten. In Zukunft soll die Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit“ heißen.

### *Kommission Sozialpädagogik*

Im Rahmen der Jahrestagung der Sektion wurde auch die diesjährige Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik durchgeführt. Der amtierende Vorstand informierte dabei über die folgenden aktuellen Aktivitäten der Kommission:

- Zusammenarbeit mit dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA): Durchführung eines gemeinsamen Workshops im November 2010 und Verabschiedung einer gemeinsamen Stellungnahme zur Situation der Sozialen Arbeit an bundesdeutschen Hochschulen 2011.
- Beteiligung des Vorstands an der AG „Forschung und Lehre“ am Runden Tisch zur Frage sexualisierter Gewalt in Institutionen 2010/11.
- Initiierung einer BMBF-Forschungsinitiative „soziale Dienstleistungsforschung“.
- Durchführung eines gemeinsamen Workshops „Qualitative Bildungsforschung und Soziale Arbeit“, 1.–2. April 2011 an der Universität Gießen, gemeinsam mit der Kommission „Qualitative Bildungsforschung“.
- Initiierung und Durchführung der DGfE-Fachkonferenz „Pädagogik als Beruf“, 22.–23. September 2011 an der Universität Duisburg-Essen, gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Träger-Stiftung; vgl. <http://www.uni-due.de/biwi/isp/paedalsberuf>.

Im Rahmen der Mitgliederversammlung wurde darüber hinaus über die Initiativen der Kommissionsmitglieder bei der Mitgestaltung des DGfE-Kongresses 2012 und über aktuelle Entwicklungen in der Fachgesellschaft aus dem Gesamtvorstand informiert. Außerdem stand die Frage der Abschaffung der staatlichen Anerkennung und der sich daraus ergebenden Konsequenzen auf der Agenda der Mitgliederversammlung.

Weitere Informationen zur Arbeit der Kommission Sozialpädagogik unter <http://egora.uni-muenster.de/dgfe-sozialpaedagogik/>

*Karin Bock (Münster)*

### *Kommission Pädagogik der frühen Kindheit*

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) empfiehlt Berufsbezeichnung für akademisch ausgebildetes Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen – Nach langem Ringen um die Frage einer Berufsbezeichnung für akademisch ausgebildetes Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen hat die JFMK den Ländern die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ empfohlen. In der im

Vorfeld eingesetzten Expertengruppe, die in diesem Prozess mehrfach gehört wurde, wirkte für den Vorstand der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) Susanne Viernickel mit. Die Länder sind nun aufgefordert, zeitnah die Möglichkeiten zur Verleihung der Berufsbezeichnung über die Studiengänge umzusetzen. Die einschlägigen Studiengänge müssen vorab prüfen, ob die Inhalte dem im Dezember 2010 verabschiedeten Orientierungsrahmen der JFMK entsprechen.

Der Vorstand der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft begrüßt diese Entscheidung und verbindet hiermit die Erwartung, dass das eigenständige wissenschaftliche Qualifikationsprofil von Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge steigende Akzeptanz, Anerkennung und Gratifikation finden wird.

*Susanne Viernickel*

## Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

### Tagungen

Die Sektion hat mit guter Beteiligung im März ihre Jahrestagung an der Universität Paderborn abgehalten. Zum Thema „Geschlecht wird immer mitgedacht...“ – Differenzen, Diversity, Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen“ wurden zwei Hauptvorträge von Jürgen Budde und Astrid Messerschmidt sowie acht Panel-Vorträge gehalten, die das Thema mit unterschiedlichen Schwerpunkten fokussierten: als theoretische Reflexion, mit Schwerpunkt auf Koedukation und auf Empirie. Ergänzend fand am Abend eine Podiumsdiskussion mit Gästen statt, in der aus der Perspektive unterschiedlicher politischer Positionen und verschiedener Generationen über „Konjunkturen, aktuellen Stand und Zukunftsperspektiven des Feminismus“ debattiert wurde. Ein ausführlicher Tagungsbericht erscheint im nächsten „Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“. Die Tagung enthielt auch einen großen Block, der für eine selbstüberprüfende Diskussion zum Verhältnis von älteren Mitgliedern und Nachwuchswissenschaftler/innen reserviert war und sowohl die gegenseitigen Erwartungen als auch die Förderungsmöglichkeiten des Nachwuchses durch die Sektion zum Thema hatte. Außerdem wurde in Arbeitsgruppen diskutiert, a) ob die Befürchtung angemessen ist, dass deutlich erkennbare Geschlechterschwerpunkte für die Berufsentwicklung hinderlich sind, und b) über Ge-

schlechtertheorien, deren Stellenwert und den Umgang damit in der eigenen Forschungsarbeit.

#### Vorstandsarbeit

Der Vorstand hat im März die Jahrestagung an der Universität Paderborn ausgerichtet. Die dort abgehaltene Mitgliederversammlung der Sektion hat die Neuwahl des Vorstands verschoben auf die nächste MV, die während des Kongresses in Osnabrück stattfinden wird. Vera Moser und Michaela Harmeier sind bereits vorab aus der Vorstandstätigkeit ausgeschieden, Elke Kleinau und Barbara Rendtorff bleiben bis dahin weiter im Amt. Zum Kongress 2012 wurden mehrere AGs aus den Reihen der Sektionsmitglieder beantragt. Derzeit wird ein Konzept für einen eigenen Nachwuchspreis der Sektion erarbeitet.

#### Veröffentlichungen

Die Sektion hat im Barbara Budrich-Verlag eine neue Reihe aufgelegt, in der ausschließlich Bände zu Tagungen veröffentlicht werden, die offiziell im Namen der Sektion und auf Beschluss der Mitgliederversammlung veranstaltet wurden. Als erster Band in dieser Reihe ist erschienen: Elke Kleinau/Susanne Maurer/Astrid Messerschmidt: *Ambivalente Erfahrungen – (Re-)politisierung der Geschlechter* (ISBN 978-3-86649-393-3). Mitglieder der DGfE können den Band zum Vorzugspreis über die Herausgeberinnen beziehen.

*Barbara Rendtorff (Paderborn)*

## Sektion 12 Medienpädagogik

#### Tagungen

*Kongress „Keine Bildung ohne Medien!“ am 24./25. März 2011 in Berlin*

An dem medienpädagogischen Kongress, der an der TU Berlin stattfand, nahmen über 400 Personen aus Bildung, Wissenschaft und anderen Bereichen teil. Der Kongress war damit die größte medienpädagogische Veranstaltung, die bislang in Deutschland durchgeführt wurde. Veranstalter waren die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ in Zusammenarbeit mit der PH Ludwigsburg und der TU Berlin. Im Mittelpunkt der Beratungen stand die Konkretisierung und Weiterentwicklung der Forderungen im „Medienpädagogischen Manifest“, welches 2009 von zentralen Fachverbänden der Medienpädagogik veröffentlicht und seither von über 1300 Personen und Organisati-

onen unterstützt wurde. Die Sektion Medienpädagogik gehörte zu den Initiatoren des Manifests und war aktiv an der Vorbereitung des Kongresses beteiligt (siehe den Bericht in „Erziehungswissenschaft“, H. 42).

Nach einem einführenden Plenumsbeitrag von Horst Niesyto (PH Ludwigsburg), Sprecher der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, fanden am ersten Kongresstag intensive Beratungen in 13 Arbeitsgruppen statt, an denen zahlreiche Mitglieder der Sektion mitwirkten: Frühkindliche Bildung & Familien- und Elternbildung; Medienbildung in die Schule!; Digitale Jugendbildung; Erwachsenen- und Seniorenbildung; Medienpädagogik in sonder-, integrations-, inklusionspädagogischen Handlungsfeldern; Medienpädagogische Forschungsschwerpunkte; Medienbildung in der Hochschule; Gemeinwesen als Orte der Medienbildung – Lokale und regionale Vernetzungen; Medienbildung und Computerführerschein – ein Gegensatz? Aspekte der schulischen und beruflichen Bildung; Aktive Medienarbeit in Zeiten des Web 2.0; Medienbildung und soziale Ungleichheit – Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen besser fördern; Computerspiele und Pädagogik; Medien- und Informationskompetenz.

Die Ergebnisse der AG-Beratungen wurden am zweiten Kongresstag von Heidi Schelhowe (Universität Bremen) und Sabine Eder (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V., GMK) in zwei Podiumsrunden zu den Themen „Medienkompetenzförderung an Schulen, Hochschulen und in der beruflichen Bildung“ sowie „Medienkompetenzförderung in der frühkindlichen Bildung und außerschulischen Bildung“ eingebracht, die von Heinz Moser (PH Zürich) und Helga Theunert (Universität Leipzig) moderiert wurden. Die Diskussionen kamen zu einem eindeutigen Ergebnis: Es bedarf erheblich größerer Anstrengungen in allen Bildungsbereichen, um die Förderung von Medienkompetenz in Deutschland voranzubringen. Notwendig ist jetzt bei der Politik ein Mut zu Entscheidungen für breitenwirksame und nachhaltige Maßnahmen.

Als Kernpunkte, die nach dem Kongress noch weiter präzisiert werden, zeichnen sich ab:

- Der gesellschaftliche und politische Mediendiskurs darf nicht länger allein an Problemen, Risiken und Defiziten orientiert sein – das positive und kreative Potential von Medien muss in formellen und informellen Bildungskontexten erkannt und anerkannt werden. Computerspiele, Handys, Web 2.0 sind wie Filme und andere Medien zum Gegenstand medienpädagogischer Angebote und digitaler Medienbildung zu machen.
- Medienpädagogische Kompetenz ist als integraler Bestandteil des Berufsprofils pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten und in der Kindertagesbetreuung, in der Eltern- und Familienbildung zu verankern. Notwendig sind auch eine lebensweltbezogene und zielgruppensensible Begleitung von Eltern

bei der Gestaltung medialer Bildungsräume von Kindern sowie generationenübergreifende Medienprojekte.

– Entwicklung und Etablierung einer medienpädagogischen Grundbildung für alle pädagogischen Ausbildungsbereiche! Medien- und Informationskompetenz gehören elementar zur Bildung im 21. Jahrhundert. Vertiefte medienpädagogische Studienangebote sind an Hochschulen als Wahlbereiche auszubauen, um den wachsenden Fachkräftebedarf abzudecken. Medienbildung ist fest in der Fort- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen zu verankern, auch in Form von Medienkompetenzportfolios.

– Kein Jugendlicher darf die Schule ohne grundlegende Medienbildung verlassen, keine Lehrkraft darf ihre Ausbildung ohne Kompetenz zur Medienbildung abschließen! Jede Schule muss ein fächer- und jahrgangübergreifendes Medienbildungskonzept als Teil des Schulprogramms entwickeln und umsetzen. Medienbildung muss auch integraler Bestandteil der beruflichen Bildung werden. Schule muss sich deutlich mehr für außerschulische Partner öffnen.

– Es sind Rahmenbedingungen für eigenständiges, selbstgesteuertes und experimentelles Medienhandeln zu schaffen. Dazu gehören auch eine kontinuierliche Grundfinanzierung medienpädagogischer Projekte und alltagsnahe Beratungs- und Unterstützungsangebote auf verschiedenen Ebenen. Es bedarf koordinierender Stellen, um eine praxisnahe Vernetzung medienpädagogischer Projekte in Gemeinwesen und Region voranzubringen, auch in Verbindung mit einem Förderprogramm „Lernende Medienregionen“.

– Notwendig sind gezielte Maßnahmen, um der zunehmenden digitalen Ungleichheit aktiv entgegenzutreten. Inklusive Medienbildung – auch für Menschen mit Behinderung – im Sinne lebenslangen Lernens ist notwendig, um insbesondere Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus erheblich besser zu fördern.

– Auch die Rahmenbedingungen für medienpädagogische Forschung und Lehre sind entscheidend zu verbessern, insbesondere durch den Ausbau medienpädagogischer Professuren an Hochschulen und die Einrichtung eines Forschungsförderschwerpunkts zum Themenfeld Medien und Bildung. Akademische Medienkompetenz ist als Zielvereinbarung zwischen Hochschulen und Bildungsministerien der Länder aufzunehmen.

Thomas Langheinrich, Präsident der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), sagte auf dem Berliner Kongress, dass er zusammen mit der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen (LfM) den Kongress gefördert habe, weil es darum gehe, im Zusammenwirken aller Akteure nachhaltige Strukturen zu schaffen, die auch dauerhaft finanziert werden. Lutz Stroppe vom Bundesjugend- und -familienministerium (BMFSFJ) befürwortete eine stärkere Vernetzung verschiedener Bereiche und sprach

sich deutlich dafür aus, die Chancen und die vorhandenen kreativen Potenziale der Menschen im Umgang mit Medien in den Mittelpunkt zu stellen und in diesem Zusammenhang auch Risiken im Mediengebrauch zu thematisieren. Dabei sei es sehr wichtig, auch die Eltern zu erreichen, z. B. durch generationenübergreifende Medienprojekte. Rudolf Peschke unterstrich als Vertreter der Kultusministerkonferenz (KMK), dass in nächster Zeit bundesweit Mindeststandards zur Medienkompetenz festgelegt werden sollten und hierüber das Gespräch mit der KMK und den einzelnen Ländern zu führen sei. Notwendig seien eine Bündelung der Diskussion und eine gesamtgesellschaftliche Strategie. Seitens des Bundesbildungsministeriums (BMBF) erklärte Gabriele Hausdorf die Bereitschaft, sich in den Austausch über eine solche gesamtgesellschaftliche Strategie einzubringen und seitens des BMBF einen Beitrag zu leisten. Hierfür werde sie auch Möglichkeiten im Rahmen einer speziellen Forschungsförderung prüfen.

Die Ergebnisse des Kongresses wurden auf der Website der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>) dokumentiert.

Aktuell berät die Initiative über die Fortsetzung ihres bildungspolitischen Engagements. In einer weiteren Phase sollen Entscheidungsträger in Politik, Medien, Wissenschaft und Wirtschaft gezielt angesprochen werden, um eine Verständigung über Eckpunkte für eine Gesamtstrategie zu erreichen. Es zeichnen sich bereits erste Erfolge ab. So wurde in Baden-Württemberg im Rahmen der Neustrukturierung der Lehramtsausbildung festgelegt, dass medienpädagogische Fragen künftig verbindlicher Bestandteil der mündlichen Abschlussprüfungen in allen Fächern sind. Die neue Landesregierung in Baden-Württemberg (GRÜNE und SPD) nahm in ihrem Koalitionsvertrag u. a. den Vorschlag der Initiative auf, in allen pädagogischen Studiengängen künftig eine medienpädagogische Grundbildung der Studierenden zu gewährleisten. In verschiedenen Bundesländern starteten Initiativen, um die Situation der Medienkompetenzförderung zu erheben und in Vernetzung von Akteur/inn/en auf nachhaltige Strukturen hinzuarbeiten.

### *Theorieforum am 8.–9. Juli 2011 an der Universität Magdeburg*

Das Theorieforum ist ein medienpädagogisches und medienwissenschaftliches Tagungsformat, das im Jahr 2005 von der Theorie-AG der damaligen Kommission Medienpädagogik initiiert wurde und mittlerweile in Kooperation der Lehrstühle Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaftliche Medienforschung mit der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einmal jährlich an der Universität Magdeburg stattfindet. Ziel des Theorieforums, das sich als regelmäßiges Ergänzungsangebot zu den beiden jährlich angebotenen Tagungen der Sektion Medienpädagogik

versteht, ist es, zentrale Theoriediskurse aufzugreifen, zu bündeln und ohne den Druck der Transformation in handlungsrelevante Konzepte sowie in großzügig bemessenem Zeitrahmen zu diskutieren.

Das 4. Theorieforum zum Thema Positionen der Medienbildung fand am 8.–9. Juli 2011 in Magdeburg statt. Auf dem Programm standen Beiträge von Ben Bachmair (London/Kassel), Winfried Marotzki (Magdeburg), Norbert Meder (Duisburg-Essen), Torsten Meyer (Köln), Manuela Pietrass (München), Dieter Spanhel (Erlangen-Nürnberg) und Tilmann Sutter (Bielefeld) (vgl. <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/forschung/theorieforum/programm>). Ein Bericht über das 4. Theorieforum soll in „Erziehungswissenschaft“, H. 44, folgen.

*Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik an der Universität Leipzig zum Thema „Methodologie und Methoden der medienpädagogischen Forschung“*

Die Herbsttagung der Sektion findet am 3.–4. November 2011 an der Universität Leipzig statt und wird von Bernd Schorb organisiert (Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft). Die Tagung beschäftigt sich mit methodologischen und methodischen Herausforderungen und Perspektiven der medienpädagogischen Forschung. Ziel der Tagung ist es, sowohl einen Überblick über aktuelle Problem- und Fragestellungen als auch über die methodischen Innovationen, Designs und Techniken zu geben, mit denen die Medienpädagogik auf diese Herausforderungen reagiert. Mit der Dynamik medialer Entwicklungen verändern sich nicht nur die inhaltlichen Fragestellungen medienpädagogischer Forschung (etwa angesichts der zunehmenden Erweiterung des lebensweltlichen Raumes durch virtuellsoftwarebasierte Orte und damit verbundenen der Entstehung neuer Handlungs- und Aneignungsformen), sondern daraus ergeben sich auch neue methodische Fragestellungen und Herausforderungen. Das Anliegen der Fachtagung ist es, medienpädagogische Forschungstraditionen und Untersuchungsansätze vor dem Hintergrund aktueller Problemstellungen zu reflektieren (sowohl aus thematischer und theoretisch-inhaltlicher Sicht als auch mit Blick auf die Spezifika der Untersuchungsgegenstände und Forschungsobjekte) und Anstöße für die Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums zu geben.

Daraus leiten sich folgende Fragen als thematische Schwerpunkte der Tagung ab: Wie methodisch angemessen sind bisherige qualitative, quantitative oder integrative Designs, die Methoden und Techniken zur Erfassung spezifischer Fragestellungen? Wo liegen Stärken und wo werden Desiderata offenkundig? Welche neuen inhaltlichen und methodischen Herausforderungen stellen sich der medienpädagogisch orientierten empirischen Forschung?

Welche neuen methodischen Zugänge bieten sich an, um anstehende oder bislang noch nicht behandelte inhaltliche Felder der Medienpädagogik methodisch angemessen zu bearbeiten? Welche Erfahrungen bestehen mit Blick auf Fragen des Feldzugangs oder der Forschungsethik? Welche Besonderheiten sind bei der Stichprobengenerierung zu beachten (komplexe Stichproben, Mobiltelefon- und Onlinestichproben)?

Informationen:

<http://www.dgfe.de/sektionen/sektion-12-medienpaedagogik.html>

#### Veröffentlichungen der Sektion

Das Jahrbuch Medienpädagogik 9 zum Thema „Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung“, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Petra Grell, Heinz Moser und Horst Niesyto, ist im Erscheinen (VS-Verlag, Wiesbaden).

Zum Thema der Herbsttagung 2010 in Zürich „Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe“ ist in Kooperation mit dem kopaed Verlag ein Sonderdruck der Online-Zeitschrift MedienPädagogik aus Anlass des zehnjährigen Bestehens der Zeitschrift im Erscheinen.

Zu den Themen „Mobile, location-based and context-aware learning“ sowie „Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0“ sind aktuell zwei Heftschwerpunkte der Online-Zeitschrift MedienPädagogik in Vorbereitung, die 2011 von Ben Bachmair, Norbert Pachler and John Cook (Heft 19) bzw. von Kerstin Mayrberger und Heinz Moser herausgegeben werden.

*Petra Grell (Potsdam), Heinz Moser (Zürich, Kassel),  
Horst Niesyto (Ludwigsburg)*



# NOTIZEN

## *Aus der Forschung*

### Bochum

*Projekt:* Cross-border personnel mobility: changing patterns of organizational coordination

*Projektleitung/Team:* Federführung für das Gesamtprojekt: Prof. Dr. Ludger Pries

Deutschland: Prof. Dr. Christel Adick, Esther Hahm M.A., Anne Weiler M. Ed.  
Mexiko: Prof. Dr. Gustavo Emmerich, Prof. Dr. Bruno Gandlgruber und Prof. Dr. Alejandro Mercado (Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Division of Social Sciences and Humanities)

*Gefördert durch:* Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Mexiko

*Laufzeit:* 2011–2013

*Kurzbeschreibung:* Im Januar 2011 begann an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes, interdisziplinäres deutsch-mexikanisches Forschungsprojekt mit dem Titel „Cross-border personnel mobility: changing patterns of organizational coordination“. Gegenstand dieses Forschungsvorhabens sind die Auslandsentsendungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in grenzüberschreitenden Organisationen. Diese können von kürzerer oder längerer Dauer sein und unterschiedliche Positionen von Trainees oder Praktikanten bis hin zu den sog. Expatriates mit mehrjähriger Entsendung betreffen. Das Thema gehört damit in den größeren Bereich des internationalen Personalmanagements. In binationalen Teams werden jeweils deutsche Organisationen mit Zweigstellen in Mexiko und mexikanische Organisationen, die in Deutschland tätig sind, untersucht und miteinander verglichen. Laut Konzeption sollen Organisationen aus dem Profit-Sektor, d. h. Wirtschaftsunternehmen, und solche aus dem Nonprofit-Sektor miteinander verglichen werden. Für Letztere wird unter anderem an die Deutschen Auslandsschulen und die Goethe-Institute gedacht. Die Forschergruppe ist interdisziplinär zusammengesetzt: Die Federführung für das Gesamtprojekt liegt bei Prof. Dr. Ludger Pries (Fakultät für Sozialwissenschaft der RUB). Ein Teilprojekt, das sich schwerpunktmäßig auf den Nonprofit-Sektor bezieht, steht in der Verantwortung von Prof. Dr. Christel Adick (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der RUB). In diesem Teil des Forschungs-

projekts arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin Esther Hahm M.A. und als wissenschaftliche Hilfskraft Anne Weiler M. Ed., die zugleich ihre Dissertationen in diesem Rahmen schreiben. Auf mexikanischer Seite sind die Kooperationspartner Prof. Dr. Gustavo Emmerich, Prof. Dr. Bruno Gandlergruber und Prof. Dr. Alejandro Mercado, alle von der Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Division of Social Sciences and Humanities. Die Projektsprache ist Englisch. Allerdings gibt es auf jeder Seite Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, die die Landessprache der jeweils anderen Forschergruppe, also Deutsch bzw. Spanisch, sprechen. Neben der Förderung durch die DFG werden die Forschungen auf mexikanischer Seite vom Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) gefördert. Die Laufzeit des Projekts ist von Anfang 2011 bis Ende 2013 terminiert.

*Kontakt:* Prof. Dr. Christel Adick, Ruhr-Universität Bochum  
E-Mail: [christel.adick@rub.de](mailto:christel.adick@rub.de)

## Halle

*Projekt:* Promotionskolleg Bildung und soziale Ungleichheit

*Projektleiter:* Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger

*Gefördert durch:* Hans-Böckler-Stiftung

*Laufzeit:* Verlängerung um 3 Jahre von 2012 bis 2014

*Kurzbeschreibung:* Das Promotionskolleg „Bildung und soziale Ungleichheit“ ist im Herbst 2007 von der Hans-Böckler-Stiftung in Kooperation mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingerichtet worden und vor kurzem für eine zweite Förderphase von Januar 2012 bis Dezember 2014 verlängert worden. Es ist organisatorisch im Institut für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät III angesiedelt und basiert zudem auf einer Kooperation mit dem ZSB, dem Institut für Hochschulforschung in Wittenberg und dem Deutschen Jugendinstitut in München bzw. mit dessen Außenstelle in Halle. Sprecher des Kollegs ist Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger. Zudem sind Prof. Dr. Werner Helsper, Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg sowie PD Dr. Manfred Stock und Prof. Dr. Reinhard Kreckel vom HOF in Wittenberg sowie PD Dr. Iris Bednarz-Braun und Prof. Dr. Thomas Rauschenbach vom DJI daran beteiligt.

Das Promotionskolleg verfolgt das Ziel, Aspekte schicht- und geschlechtsspezifischer, ethnischer und regionaler Ungleichheit in den verschiedenen Stufen und Bereichen des Bildungswesens von Kindertagesstätten über die Grundschule sowie die Sekundarstufen I und II, die außerschulische Bildung bis hin zur Hochschule exemplarisch zu untersuchen. In der ersten Förder-

phase haben die zehn Promotionsprojekte den Blick vor allem auf die Übergänge zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems sowie auf die Übergänge zwischen formellen und informellen Bildungsorten als zentrale Selektionsschleusen gerichtet.

Das thematische Schwerpunktprogramm des Kollegs in der im März 2011 von der Hans-Böckler-Stiftung bewilligten zweiten Förderphase knüpft an die bildungspolitischen Debatten um die globalen Standardisierungsprozesse von Bildungsinstitutionen und gegenläufige Prozesse der Destandardisierung an und fragt, wie sich diese Prozesse auf individuelle Bildungsverläufe und strukturell verankerte Bildungschancen auswirken. Untersucht werden sollen in acht Promotionsvorhaben vor allem Prozesse der Destandardisierung von Bildungsbiografien sowie von Bildungsstrukturen in allen Stufen und Bereichen des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule und in der außerschulischen Bildung unter der Perspektive der Reproduktion, aber auch des Abbaus von Ungleichheiten.

Das Lehr- und Studienprogramm des Kollegs enthält in Anlehnung an bisher realisierte Modelle strukturierten Promovierens folgende Elemente: regelmäßige Kolloquien zu den Dissertationsprojekten, Oberseminare zu theoretischen und methodischen Bezügen der Promotionsprojekte, Mikro-Arbeitsgruppen der Promovierenden sowie jährliche Sommerschulen und Tagungen.

*Kontakt:* Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/S.

## Halle

*Projekt:* Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht – ILEA T

*Projektleitung und Team:* Prof. Dr. Ute Geiling, Dr. Katrin Liebers, Prof. Dr. Annedore Prengel, Beate Heger, Melanie Berger, Steffen Schubert, Toni Simon, Susanne Wergowski

*Gefördert durch:* BMBF und Europäischer Sozialfonds (ESF)

*Laufzeit:* 01.12.2010–30.11.2012

*Kurzbeschreibung:* Ein zentrales Ziel von ILEA T liegt in der Entwicklung und Erprobung eines verbindenden Instruments zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht (ILEA 1/ILEA 2), mit dessen Hilfe gezielte Beobachtungen, Dokumentationen und Analysen möglich werden sollen im Hinblick auf die individuellen Lernvoraussetzungen/Kompetenzen im Bereich Literacy und

Numeracy; Themen und Interessen der Kinder; bio-psycho-soziale Gesamtsituation. Das Instrument ILEA T soll einen vertieften Blick auf ausgewählte Entwicklungsbereiche von Kindern in der Übergangszeit ermöglichen und deren Weiterentwicklung begleiten, indem auf individuelle Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen fokussiert wird. Gleichsam soll ILEA T die didaktisch-diagnostische Expertise der Pädagoginnen im Elementar- und Primarbereich qualifizieren und die Kooperation zwischen den Institutionen pädagogisch fundieren. Das Instrument wird zu drei Messzeitpunkten in unterschiedlichen Settings (Kindergärten/Grundschulen, Vorklasse/Grundschule, Basisstufenklassen) erprobt und validiert. Zudem werden Erhebungen zur Praktikabilität und Akzeptanz bei Eltern und Pädagoginnen durchgeführt.

*Kontakt:* Prof. Dr. Ute Geiling, Dr. Katrin Liebers, Prof. Dr. Annedore Prengel, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Rehabilitationspädagogik, 06099 Halle, E-Mail: ILEA-T@philfak3.uni-halle.de, <http://ilea-t.reha.uni-halle.de>

## Hamburg

*Projekt:* Wessely-Edition – Übersetzung und Edition der Vier Sendschreiben *Divrei Shalom we-Emet* des jüdischen Aufklärers Hartwig Wessely (1725–1805)

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Dipl. Päd. Sylvia Lässig, Dr. Peter Dietrich (Erziehungswissenschaft), Rainer Wenzel M.A., Uta Lohmann M.A. (Judaistik)

*Gefördert durch:* Deutsche Forschungsgemeinschaft

*Laufzeit:* 2011–2012

*Kurzbeschreibung:* Die DFG bewilligte die Fortsetzung des Vorhabens der Übersetzung und Edition von Hartwig Wesselys Erziehungsschrift *Divrei Shalom we-Emet* (Worte des Friedens und der Wahrheit, vier Teile, 1782–1785, auch als „Sendschreiben“ bekannt). Diese Schrift gilt als das zentrale erziehungstheoretische Werk der europäisch-jüdischen Aufklärung (Haskala). Ihr Thema ist die Neufassung des Verhältnisses von Bildung, Wissenschaft und jüdischer Religion im Sinne der Aufklärung. Wessely entwickelt und begründet darin die der zeitgenössischen Orthodoxie widersprechende Auffassung, dass die „Wissenschaften des Menschen“ mit den „göttlichen Wissenschaften“ sehr wohl vereinbar seien, ja dass vernunftgegründetes weltliches Wissen eine unabdingbare Voraussetzung für das Verständnis der Tora und für den schulischen Religionsunterricht darstelle. Ziel des Fortsetzungsantrags ist die Ergänzung der Edition um weitere aus dem Hebräischen zu

übersetzende Texte. Hierbei handelt es sich um Schriften Wesselys sowie seiner Gegner und Befürworter in der Kontroverse um seine Erziehungsschrift, die im Zuge der Literatur- und Archivrecherchen während des Projekts verfügbar wurden. Die Texte stammen aus dem Zeitraum der Kontroverse – den Jahren 1781 bis 1797 – und sind unmittelbar Teil davon. Ihre Aufnahme in die Edition wirft ein aspektreiches Licht auf Wesselys Erziehungsschrift und vervollständigt das Bild ihrer damaligen, äußerst kontroversen Rezeption.

*Kontakt:* Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1.

## Wien

*Projekt:* Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH Potsdam

*Projektleitung/Team:* Prof. Dr. Henning Schluß, May Jehle M.A., Michael Kraitzitzek

*Gefördert durch:* Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur

*Laufzeit:* 2010/11

*Kurzbeschreibung:* Seit den 1970er Jahren wurde die relativ neue Videotechnik zur Dokumentation von Unterricht, zu Ausbildungs- und Forschungszwecken in der Lehrerbildung und für die pädagogische Forschung eingesetzt. Auch in der DDR wurden an ausgewählten Orten Unterrichtsstunden mittels Video dokumentiert. Das hier vorgestellte Projekt arbeitet die Unterrichtsaufzeichnungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) und der Pädagogischen Hochschule Potsdam auf. Damit schließt es an von der DFG und der Stiftung Aufarbeitung geförderte Projekte an, die Unterrichtsaufzeichnungen der Berliner Humboldt-Universität sicherten, aufarbeiteten und über eine Online-Datenbank beim Fachportal Pädagogik des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) der Forschung frei zugänglich machten (<http://www.fachportal-paedagogik.de/filme>).

Aus den Versuchsschulen der APW stehen ca. 150 Unterrichtsstunden und aus der PH-Potsdam ca. 80 Videobänder zur Verfügung. Das gesamte Material lagerte unter archivarisch ungünstigen oder unzumutbaren Bedingungen und ist vom akuten Zerfall bedroht. Zur Rettung dieser seltenen Dokumente werden im Projekt die Bänder digitalisiert und in verschiedenen Formaten in die existierende Online-Datenbank eingestellt. In diesem Prozess werden die Unterrichtsaufzeichnungen mit einer Kurzbeschreibung versehen und verschlagwortet. Vorhandenes Begleitmaterial (wie z.B. Verlaufsplanungen, Reflexionen oder Bewertungen) zu den Aufzeichnungen wird trans-

kribiert und gescannt und ebenfalls online der Forschung zugänglich gemacht. Mit der Ausweitung des Corpus wird das Spektrum der zur Verfügung stehenden Unterrichtsfächer deutlich erweitert. Erstmals bereichern so z. B. Aufzeichnungen des Leitfachs der Politischen Erziehung in der DDR, „Staatsbürgerkunde“, oder auch außerfachliche Rollenspiele und Lehrerdiskussionen den Bestand. Die Datenbank wird bereits international genutzt. Verschiedene Forschungsprojekte, die mit dem Material arbeiten, sind auch an der Universität Wien in Planung.

*Kontakt:* Prof. Dr. Henning Schluß, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien, [henning.schluss@univie.ac.at](mailto:henning.schluss@univie.ac.at), [www.henning-schluss.de](http://www.henning-schluss.de); May Jehle M.A., Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien, [may.jehle@univie.ac.at](mailto:may.jehle@univie.ac.at)

## *Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik*

### DFG Fachkollegienwahl 2011

Ende 2011 stehen die Mitglieder der Fachkollegien für die Amtsperiode 2012 bis 2015 zur Wahl. Auch diese zweite Online-Wahl macht die Stimmabgabe mit einem üblichen Internetzugang ohne Installation einer Spezialsoftware weltweit möglich. Seit Mitte 2010 informiert die DFG an dieser Stelle umfassend über alle Schritte der Fachkollegienwahl. Die Wahlfrist ist voraussichtlich Mo. 7. November 2011, 14.00 Uhr bis Mo. 5. Dezember 2011, 14.00 Uhr, unter

[http://www.dfg.de/dfg\\_profil/gremien/fachkollegien/fk\\_wahl2011/index.jsp](http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/fk_wahl2011/index.jsp)

### Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum 8. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union

*Empfänger:* BM Unterricht, BM Wissenschaft, Österreichische EU-Abgeordnete aller Parteien, Ev. BildungssprecherInnen aller Parteien im österreichischen Parlament

Die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), die Vereinigung der österreichischen Bildungsforscherinnen und -forscher, möchte Sie – nach entsprechenden Beratungen in der European Educational Research Association (EERA) – auf die unserer Meinung nach alarmierenden Entwicklungen in den Vorbereitungen des 8. Forschungsrahmenprogramms der Europäischen Union aufmerksam machen.

Diese beinhalten:

1. die Herabstufung der sozioökonomischen und geisteswissenschaftlichen Forschung der GD Forschung von einer Abteilung zu einem einzigen Büro (Inkrafttreten: 1. Januar 2011);
2. den Plan zur Abschaffung umfassender, langfristig integrierter Projekte und dergleichen in den Sozial- und Geisteswissenschaften im 8. Forschungsrahmenprogramm. Stattdessen Konzentration auf „Grand Challenges“ mit Themen, die mehr anwendungsorientierte Forschung als Grundlagenforschung betreffen und die europäische Wettbewerbsfähigkeit auf weltweiten Märkten fördern sollen (Sozialwissenschaft wird da-

mit zur ‚Hilfs‘-Disziplin, die in andere Wissenschaften eingebunden wird);

3. die Kürzung finanzieller Mittel für sozio-ökonomische und geisteswissenschaftliche Forschungsprojekte im 8. Forschungsrahmenprogramm;
4. die Unsichtbarkeit der Bildungsforschung in diesen Programmen.

Wir wissen, dass die Forschung in den Sozial-, Geistes- und Bildungswissenschaften ein zentraler Bestandteil der Gefahren- und Problemanalyse der Gesellschaft ist und Gefährdungen der Demokratie, von kulturellem Zusammenhalt und Integration sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene ortet. Diese Wissenschaften können Grundlagen und Perspektiven für die Forschung und für deren Umsetzung liefern sowie für Initiativen, die sich mit den in „Europa 2020“ genannten „Grand Challenges“ befassen, aufzeigen.

Wir wissen auch, dass Bildungsforschung unverzichtbare Erkenntnisse bereitstellt, die Bildungspraxis und -politik über verschiedene Prozesse und Schritte lebenslangen Lernens in Kenntnis setzen. Es stellt sich für uns als Paradoxon dar, dass – obwohl doch „lebenslanges Lernen“ ein zentrales Konzept der Europäischen Kommission ist – die derartigen Lernprozessen zugrunde liegende und begründende Bildungsforschung degradiert oder gar vergessen wird.

Wir sind besorgt, dass das aufrichtige Interesse der Kommission an der Integration aller Bürgerinnen und Bürger Europas nicht von einer entsprechenden Finanzierung der Bildung – eine der wichtigsten Institutionen für derartige Integration – begleitet wird.

Wir ersuchen Sie um eine Stellungnahme zu den skizzierten Problemen und stehen Ihnen gerne für weitere Auskünfte zur Verfügung.

*Andrea Seel, Vorsitzende der ÖFEB*

## EERA Response to EU Commission Green Paper

The European Education Research Association (EERA) and its 26 national member Associations from all parts of Europe welcome the opportunity to comment on the EU Green Paper *From challenges to opportunities: Towards a common strategic framework for EU research and innovation funding*. EERA is an Association committed to the construction of a European Research Area within the field of educational enquiry and so naturally looks both for what it can contribute to the EU research strategy and for ways, in partnership with public and private sector institutions, it can participate in the next stage of its implementation (as indeed it did under Framework 7). It is in this spirit that it offers the following observations on the Green Paper.

In our response to the Green paper we want to focus on questions 9, 10 and 11 touching on a wider focus on societal challenges, bottom-up activities and links between research and policy rather than on the technical and procedural aspects of the paper, but we agree with any suggestions aimed at making collaboration between the Commission and researchers less bureaucratic, simplifying procedures and contributing to speedier responses from the Commission to eg financial claims. Trends in: ‘Innovation Union:’ trends in ‘Europe 2020’ and the ‘Green Paper’

The Green Paper clearly builds on the ‘Europe 2020’ and the ‘Innovation Union.’ Including them in our reading has made it much clearer, what the ideas and intentions of the Green Paper are. Thus we take as our starting point our concerns with trends and tendencies in those papers as well.

The analysis in those papers is that there is too much fragmentation in European science and technology. Sharpening the focus should reduce fragmentation: Clarifying objectives, reducing complexity, avoiding duplication (simplifying and broadening participation, increase impact of EU funding), more collaboration between science and business. The Green Paper envisages a common strategic framework that shall tackle societal challenges, strengthen competitiveness and strengthen the EU science base and EU Research Area.

The Commission’s strategy focuses on the challenges for smart, sustainable and inclusive growth of economies developed in particular through research and innovation in product/services in natural science and technology.

We have three main concerns about this strategy:

- (i) It appears to take a very narrow view of what constitutes economic development ie one measured very largely by reference to GDP – and it ignores other important approaches to and measures of development advanced eg by Nobel Laureate Amartya Sen and expressed in terms of the growth in human capabilities.
- (ii) Even within its own terms of business development it looks exclusively to science and technology and ignores the contribution to GDP in many countries in Europe made by eg film, television and other media, the publishing industry, cultural and heritage industries, art and design, health services and indeed the huge foreign earnings from overseas students choosing to study in Europe.
- (iii) Beyond this, and granted the need to establish some priorities for research funding, it is alarming to observe the omission from the strategy of any reference to such key areas as health (other than in terms of medical science), education, social welfare, social inclusion, social justice, multiculturalism, immigration, mobile EU population, European languages, arts &

culture, identity & citizenship. It is not just one but ALL of these that seem to have disappeared from the agenda.

Of course, the consequence of each of these three strategic policy preferences is to push the social sciences and humanities (and with these educational research) to the margins of the European research arena with all the insights into the human condition that these provide. This is our central concern.

### *'Knowledge transfer'*

The preoccupation with science and technology distorts the vision of research and innovation in other ways, for example in the way in which research issues in social innovation. The Green Paper seems to suppose a very linear relationship in which research is conducted and then you have the separate task of 'knowledge transfer'.

There also should be room for non-linear thinking: Educational research, for example, rarely works in this way and rarely has the tangible 'product' that might issue from eg materials science or medical research. Often, what it provides is new understanding, which then enters into a complex process of assimilation into policy and practice, but is rarely the only source of the policy or practice, which emerges. Often too the conduct of educational (and other social science) research itself stands in a close relationship with the sites of practice: the research is itself conducted in a way, which will contribute directly to development. There is not such a clear separation between research and development as there is in e.g. many areas of science and technology.

Thus the whole discourse of 'knowledge transfer' and 'taking products to market' needs to be reconstructed in contexts of what might be thought of as social innovation but not only these. The point is that the requirements for reporting and impact in educational and social science research need to be tailored to the particular ways in which research functions in these areas.

### *EERA Requests: Room for diversity and for Educational Research*

We are not taking a stance opposed to science and technology. This would be absurd. We want, however, to emphasise the *insufficiency* of these disciplines alone in tackling the sort of issues and in serving the priorities that are indicated in the Green Paper and elsewhere – and hence the need for the sort of research provided by the social sciences and humanities to be part of the EU 's agenda.

The research agenda laid out on the Green Paper: research – innovation – products/services (technologies) makes no reference to the role that social scientific and even more broadly arts and humanities research might have a

role to play in informing these dimensions of innovation, creativity, social innovation and changes in business practices. European economic growth, balance of trade and competitiveness do not rest simply on the products of our science and technology. And of course such analysis itself rests on an understanding of economics and politics (and not just science).

Among our major earners of foreign income are our cultural heritage and the benefits derived from international tourism but also from our music industry, film and television and publishing; our education systems, especially where these are on offer through the medium of the English language, as they are now in many parts of Europe; our financial services etc. etc. Technology clearly has a role in enhancing any of these, but so also does research (in the widest sense) that cultivates, enriches, refines and sophisticates our offer to the world and to our own citizens in any of these areas. Our education systems also need to be nimble and innovative if they are to offer the best possible experience to Europe's own citizens and to continue to be a magnet to students from across the world.

To tackle the problems of climate change and environmental sustainability clearly requires responses rooted in science and technology, but it also needs an understanding of human behaviour, sensibility and responsibility, because in the end it is not the natural world which is going to change in order to assist us but we humans who have to change in order to save the environment and ourselves.

We have to be *re-educated*: we have to develop a new and expanded sense of responsibility and ethical obligation, not just limited to the time horizon of our own lives but to that of our children and grandchildren and great grandchildren. Whether we are farmers, drivers, politicians, town planners, builders, manufacturers or consumers we have to come to terms with different ways of living and behaving. And we need research to tell us how to achieve these huge changes in perspective and behaviour, because without them all the new science and technology we can think of will be to no avail.

### *Examples: the need for Educational Research*

- All of this also underscores the need for continuous effort on Life Long Learning and its informing through research in professional and vocational education and training.
- The production of world class science and technology (as well as world class financial services, artistic and design innovation, etc) requires a world class educational system.
- The appreciation of what innovative science, technology and etc. might be able to offer in terms of business opportunity or social or environ-

- mental improvement requires an educated understanding and imagination.
- The application of science and technology to wealth creation and the solution of social problems need to be conducted under an educated framework of moral and social responsibility.
  - Economic growth and higher employment require the ready availability of a well educated and well trained workforce, the continuing professional development of that workforce and opportunities for re-skilling (inside and outside of employment) as working opportunities change.
  - A competitive higher education system attracting students and scholars from across the world needs to be one in which world class research is supported across the academy and not just in science and technology.
  - The grasp of the compelling requirements for change in our lives and lifestyles, if we are to respond successfully to our changing climate and our depleting carbon resources, requires an educated understanding of the issues and their consequences – whether we be farmers or house builders.
  - Learning to live well to an old age – well in body and mind, taking responsibility for one’s own care as far as is possible and contributing fruitfully to society rather than expecting to be a burden to it – requires a whole new raft of educational initiatives for ‘the third age’.

All of these (and more) depend on our continuing and research informed development and refinement of our educational policies and practice. In short whether we start with the priorities indicated in the Green Paper or the wider set of social priorities that we have indicated, little will be accomplished without the continuing development of Europe’s educational resources and practice, the European Research Area – and this development, this area of social innovation, like any other needs to be informed by high quality research which draws on the combined expertise of the European community. This is what EERA seeks to advance, and this is what EERA hopes the Commission will itself seek to advance in the next stage of its research programme.

The European Educational Research Association, EERA, &  
The European Association for Research on Learning and In-  
struction, EARLI

To the EU-Commissioner for Research, Innovation and Science, Máire  
Geoghegan-Quinn

Dear Commissioner Máire Geoghegan-Quinn,

Thank you for the ‘Analysis of public consultation’. As you know, we have expressed concerns on the Common Strategic Framework laid out in the Green Paper. Our main concern is that the strategy does not mention social science, humanities or educational research as means to explore and solve the challenges facing Europe or as having a role in the innovations meant to address those challenges.

We insist that solutions for grand challenges must include the human factor. This is not because we represent those sciences, but because societal, economic and other challenges always include human beings and relations. Therefore there needs to be room for the research that addresses those relations: social science, humanities and educational research.

In the summary of the analysis of the consultation we believe we can see a trace: ‘EU should support all stages in the innovation chain’ (page 3) which indicates that the soft sciences need to be present at all stages. This is one solution, which has been brought forward in the consultation responses. Another, as important, is to name a challenge that primarily addresses social science, humanities and educational research. This has also been proposed in the responses. We can refer to our response to the hearing and the position paper: ‘Understanding Europe in a global context: transition towards inclusive and innovative societies.’ (net4society)

With this letter we hope to persuade you and your Directorate General to include ‘soft sciences’ in the work on the Horizon 2020.

Kind Regards,

Lejf Moos, President of EERA

(representing 29 national, European associations),

Sari Lindblom-Ylänne, President of EARLI

(representing 2000 members from all over Europe)

July 6, 2011

## Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 15.03.2011 zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention<sup>1</sup>

Aus der Ratifizierung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen ergibt sich ein klarer Auftrag zur Umsetzung des Rechtes auf wohnortnahe inklusive Erziehung und Bildung in Schulen. Um das Recht auf Bildung, wie es bereits in der Erklärung der allgemeinen Menschenrechte von 1948 verbrieft wurde, für alle Kinder wirksam umzusetzen, gibt die UN-Behindertenrechtskonvention die Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem vor und verknüpft dies mit dem Recht auf soziale Inklusion. Soll diese menschenrechtliche Verpflichtung nun im politischen Umsetzungsprozess und in der Gesetzgebung der Bundesländer nicht verwässert oder gar unterlaufen werden, so kann die KMK hier eine Schlüsselstellung einnehmen. Die Umsetzungsempfehlungen der KMK führen bei den Mitgliedern der Sektion Sonderpädagogik der DGfE allerdings zu dem Eindruck, dass hier mehr Klarheit und Eindeutigkeit dem Prozess dienlicher wäre.<sup>2</sup>

Unsere Feststellungen in Stichworten / Thesen:

– Ein wichtiger inhaltlicher Bezugsrahmen der UN-Konvention ist das Recht auf Bildung (UN 1948), einen bildungspolitischen Anhaltspunkt zum Verständnis der Konvention bieten u. a. die Policy Guidelines on Inclusion (UNESCO 2009). Die Konvention verpflichtet zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem als ein unteilbares Recht für alle Kinder und auf allen Ebenen – die Konvention kennt hier keine Ausnahmen. Eine „Pluralisierung der Förderorte“ (S. 1) ist hiermit folglich nicht vereinbar. Auch eine „Ausweitung“ und „Weiterentwicklung“ (S. 3) unter Beibehaltung von Sonderinstitutionen (S. 18) kommt einer unzureichenden Umsetzung der Konvention gleich.

- 
- 1 Die folgende Stellungnahme bezieht sich auf das mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010 verabschiedete Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung“, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_11\\_18-Behindertenrechtskonvention.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf) (Anm. der Redaktion).
  - 2 Vgl. Kultusministerkonferenz, <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> und <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf>

– Die Verpflichtung zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem gilt in föderalen Systemen in allen Landesteilen gleichermaßen. Länderdifferenzierte Entwicklungen ohne klare Rahmenverpflichtungen unterlaufen diesen Teil der Konvention. Wird die Entscheidung für oder gegen die Erhaltung von Sonderschulen in die einzelnen Bundesländer verlagert, so widerspricht dies der Konvention. Die notwendige Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem erfordert ein koordiniertes, planvolles Vorgehen und klare zeitliche Verpflichtungen. (Dies gilt für die Veränderungen der Schulgesetze und Lehrerbildungsgesetze ebenso wie für die Anpassung der schulorganisatorischen Strukturen und der didaktisch-methodischen Konzepte.)

– Der Konvention gemäß sind die personellen und sächlichen Ressourcen zur angemessenen Unterstützung konsequent im allgemeinbildenden Erziehungs- und Bildungssystem zur Verfügung zu stellen. Eine Unterstützung von Kindern „unabhängig vom Lernort“ (S. 4) ist ebenso wenig wie eine Anbindung von Ressourcen an Sonderinstitutionen mit der Konvention vereinbar. Diagnostische Maßnahmen sollten vielmehr von der Zielvorgabe der individuumsbezogenen Zuweisungsdiagnostik entlastet und weiterentwickelt werden in Richtung einer systemisch orientierten Identifizierung von „angemessenen Vorkehrungen“ in den Regelinstitutionen.

– Lehrkräfte müssen prinzipiell für die professionelle Umsetzung inklusiven Unterrichts und entsprechender Diagnostik qualifiziert werden, eine bloße „Addition“ von allgemeiner Qualifikation und Praxis mit der im Sondersystem entwickelten sonderpädagogischen Qualifizierung und Praxis (S. 23) greift zu kurz. Um eine hohe inklusive Bildungsqualität zu erreichen, ist eine Ausbildung mit Blick auf die Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen und individueller Unterstützungsnotwendigkeiten in allen Lehramtsstudiengängen unerlässlich. Konkrete Empfehlungen zur Umstellung der universitären Ausbildung auf die Qualifizierung für das Berufsfeld inklusive Schule sind notwendig. Die Lehrerbildungsgesetze der Länder sind hieran anzugleichen. Die positive Wirksamkeit integrativer/inklusive Organisationsformen schulischer Bildung ist belegt, entsprechende Konzepte liegen vor. Dieser Forschungsstand zur integrativen und inklusiven Beschulung sollte Berücksichtigung finden. Forschung zur Weiterentwicklung der schulischen Integration und Inklusion sollte gezielt unterstützt werden.

Die Sektion Sonderpädagogik der DGfE hofft, dass die vorgetragenen Gedanken in den weiteren Beratungen berücksichtigt werden.

*Gottfried Biewer*

## XING Gruppe für Erziehungswissenschaftler/innen

Petra Appelhans Dipl.-Päd., Absolventin des Studiengangs Erziehungswissenschaften an der TU Dortmund und Mitglied im Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/innen (BV-Päd. e.V.), moderiert bei [www.xing.com](http://www.xing.com) eine Gruppe – unter <http://www.xing.com/net/bvpaed> –, zu der alle Erziehungswissenschaftler/innen (Diplom, Magister, Bachelor, Master, Dr., Prof.) eingeladen sind. Die XING Gruppe richtet sich an Studierende, Absolventen, Berufstätige, Erwerbslose, Berufsrückkehrende und Ruheständler/innen, die Erziehungswissenschaft/en studieren bzw. studiert haben. Eine registrierte/zahlende Mitgliedschaft im Berufsverband ist hierfür nicht Voraussetzung.

Der BV-Päd. ist der anerkannte Berufsverband von Erziehungswissenschaftler/inne/n mit Diplom-, Magister- oder Master-Studium und -Abschluss. Die Mitglieder dieses Berufsstandes sind vor allem im außerschulischen Bereich tätig. Ihre Arbeitsgebiete sind konzeptionelle, leitende, lehrende und beratende Tätigkeiten in den Bereichen Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Gesundheitswesen, wissensintensive Dienstleistung, Wirtschaft. Der Verband vertritt die Belange des noch jungen, im Rahmen der Bildungsexpansion entstandenen Berufsstandes in Sachen Öffentlichkeitsarbeit, Stellungnahmen, Beratung, Coaching und Vernetzung.

*Informationen* zum Beratungs-, Dienstleistungs- und Vernetzungsangebot des Berufsverbands unter <http://www.bv-paed.de>.

## Ausschreibungen, Preise

### Internationale Bildungsmedienforschung – Forschungspreis 2012

Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, verleiht 2012 zum zweiten Mal den von der Verlagsgruppe Westermann in Braunschweig gestifteten Preis für wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der internationalen Bildungsmedienforschung. Er ist mit 2.500 Euro dotiert. Bewerbungsschluss war 31.07.2011. Ausgezeichnet werden herausragende Monografien, Dissertationen oder Habilitationen. Gemeinschaftswerke werden berücksichtigt, wenn sich alle Autoren bewerben. Es werden sowohl Eigenbewerbungen als auch Nominierungen akzeptiert. Eingereicht werden können bisher unveröffentlichte Arbeiten in deutscher oder englischer Sprache, die zum Zeitpunkt der Einreichung nicht älter als zwei Jahre sind. Eine Jury aus namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern befindet unter Ausschluss des Rechtsweges über die Zuerkennung des Preises.

Die ausgezeichnete Arbeit wird in *Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung* beim Verlag V&R unipress, Göttingen veröffentlicht. Die Verlagsgruppe Westermann als Stifter des Preises übernimmt die Druckkosten bis zu einer Höhe von 2.500 Euro.

*Kontakt:* Verena Radkau, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, <http://www.gei.de>



# Tagungskalender

August/September 2011

28.08.–02.09.2011

Universität Bern, International Research Congress:  
International and National Standardization and Differentiation of  
Education Systems from a Historical Perspective

Ort: Monte Verità (Ticino/Switzerland)

Info: [http://edu.unibe.ch/content/aap/dokumente/monte\\_verit\\_2011/](http://edu.unibe.ch/content/aap/dokumente/monte_verit_2011/)

European Conference on Educational Research (ECER), Urban Education  
12.09.–13.09.2011, Emerging Researchers Conference

13.09.–16.09.2011, Main Conference

Ort: Berlin

Info: [http://www.eera.de/ecer2011/?no\\_cache=1](http://www.eera.de/ecer2011/?no_cache=1)

15.09.–17.09.2011

Tagung: Education and the State. Historical Perspectives on a Changing  
Relationship

Kartause Ittingen im Thurgau (Schweiz)

Info: Carla Aubry, Universität Zürich (Schweiz)

E-Mail: [conference2011@ife.uzh.ch](mailto:conference2011@ife.uzh.ch)

16.09.–18.09.2011

Sektionstagung Historische Bildungsforschung, Basel (Schweiz)

Thema: Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive

Info: <http://web.fhnw.ch/plattformen/tagung-netzwerk/>

22.09.–23.09.2011

Fachkonferenz: Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von  
Professionalisierung und Prekarisierung

DGfE in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen, unterstützt von der  
Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Traeger-Stiftung

Ort: Weststadthalle, Essen

Referenten u. a. sind (in auftretender Reihenfolge): Heinz-Elmar Tenorth,  
Sabine Reh, Roland Becker-Lenz, Kirsten Fuchs-Rechlin, Johannes König,  
Karin Bock, Michael Winkler, Rita Casale, Charlotte Röhner, Karin Böllert,

Norbert Hocke, Werner Fiedler, Rudolf Tippelt, Heike Solga, Klaus Klemm, Ivo Züchner, Bernhard Schmidt-Hertha, Matthias Holland-Letz, Norbert Wohlfahrt, Dieter Münk, Mechthild Apelhoff, Kai-Uwe Hugger, Nadia Kutschner, Horst Niesyto, Ullrich Bauer, Klaus Dörre, Ruth Enggruber, Thomas Geier, Marianne Friese, Martin Heinrich, Andreas Keller, Hans-Uwe Otto. Weitere Referenten sind angefragt.

Info: <http://www.uni-due.de/biwi/isp/paedalsberuf>

E-Mail: [paedagogikalsberuf@uni-due.de](mailto:paedagogikalsberuf@uni-due.de)

28.09.–30.09.2011

Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie  
Thema: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts

Ort: Berlin, Evangelische Bildungsstätte auf Schwanenwerder

Info: <http://www.dgfe.de/sektionen/sektion-2-allgemeinerziehungswissenschaft/kommission-bildungs-und-erziehungsphilosophie.html>

November 2011

03.11–04.11.2011

Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik

Thema: Methodologie und Methoden der medienpädagogischen Forschung

Ort: Universität Leipzig

Info: [www.dgfe.de/sektionen/sektion-12-medienpaedagogik.html](http://www.dgfe.de/sektionen/sektion-12-medienpaedagogik.html), s. Berichte aus den Sektionen

09.11.–11.11.2011

Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte

Thema: Spätmittelalterliche und frühneuzeitliche Lehrbücher und Lektüren in Frankreich, den Niederlanden und im Deutschen Reich

Ort: Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF), Universität Bielefeld

Info: <http://episteme.uni-muenster.de/index.php?nav=tagung&subnav=anmeldung>

25.11.–26.11.2011

35. Sozialpädagogiktag

Thema: Kompetenz – Performanz – Teilhabe. Sozialpädagogisches Handeln im Kontext personaler und struktureller Ressourcen

Ort: Kupferbau, Institut für Erziehungswissenschaft, Tübingen

Info: <http://www.sozialpaedagogiktag.uni-tuebingen.de>

E-Mail: [sozpaedtag@ife.uni-tuebingen.de](mailto:sozpaedtag@ife.uni-tuebingen.de), Tel.: 07071-2974116 (Stefan Faas)

25.11.–26.11.2011

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)-Jahrestagung

Thema: Diversität und Ungleichheit

Ort: Dresden

Diversität und Ungleichheit sind sozialwissenschaftliche Konzepte, die seit längerem Eingang in die disziplinären und professionellen Diskurse der Sozialen Arbeit gefunden haben. Allerdings wurden sie lange Zeit vor allem in den diskriminierenden, exkludierenden und teilweise verunsichernden Dimensionen Geschlecht, soziale Schicht und ethnische Herkunft diskutiert. In letzter Zeit wurden diese Konzepte nun in Theorie und Praxis auch auf die darin enthaltenen Potentiale ausgeweitet, da in den kulturellen, sozialen und geschlechtlichen Unterschieden und Ungleichheiten auch Potentiale der individuellen und sozialen Emanzipation aus unbefriedigenden Lebenswirklichkeiten liegen können. Analytisch wie auf der konkreten Handlungsebene stellen sich deshalb für Profession und Disziplin spezifische Herausforderungen für das Verstehen und den Umgang mit den unterschiedlichsten Facetten von Diversität und Ungleichheit in Theorie und Praxis.

Info: <http://www.dgsainfo.de/veranstaltungen.html>

25.11.2011

Workshop aller Zeitschriften der Sozialen Arbeit

Ort: Evangelische Hochschule, Dresden

Kontakt: Prof. Dr. Herbert Effinger, E-Mail [herbert.effinger@ehs-dresden.de](mailto:herbert.effinger@ehs-dresden.de).

## Januar 2012

27.01–28.01.2012

Internes Arbeitstreffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung

Thema: Familienerziehung / Familienkonflikte

Ort: Ruhr-Universität Bochum, Info: s. Berichte aus den Sektionen

## März 2012

12.03.–14.03.2011

23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Thema: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Ort: Universität Osnabrück  
Info: <http://www.dgfe2012.de/>

22.03.–23.03.2012

Fachgruppe Forschung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA),  
Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen (DVSG),  
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Tagung: Das Soziale in/an der Gesundheit (Call for Papers endet am 01.10.2011)

Ort: Paderborn

Info: <http://www.dgsainfo.de/fachgruppen/forschung/veranstaltungen.html>

Mai 2012

25.05.2012

Workshop des DGfE-Vorstands

Thema: Gutachten schreiben. Zur Rolle von Begutachtung in der  
Erziehungswissenschaft

Ort: Berlin

Juni 2012

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 34),  
Society for the History of Children and Youth (SHCY), Disability History  
Association (DHA)

Konferenz: Internationalization in Education (18th-20th centuries)

Ort: Universität Genf (Schweiz)

Info: <http://cms2.unige.ch/ische34-shcy-dha/>, s. Berichte aus den Sektionen

September 2012

17.09.–21.09.2012

European Educational Research Association (EERA)

European Conference for Educational Research (ECER)

Ort: Cadiz (Spanien)

## Personalia

*Caruso, Marcelo*, Prof. Dr. (W3), Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, hat zum 1. April 2011 den Ruf auf eine Professur für Historische Bildungsforschung (W3) am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen.

*Friesenhahn, Günter J.*, Prof. Dr., Fachhochschule Koblenz, FB Sozialwesen, wurde am 11. April 2011 von der Generalversammlung der European Association of Schools of Social Work (EASSW) für vier Jahre zum Vize-Präsidenten gewählt.

*Tenorth, Heinz-Elmar*, Prof. Dr., wurde am 1. Juni 2011 von der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum die Ehrendoktorwürde verliehen. Die Laudatio hielt Peter Drewek.

## Nachruf für Michael Bommès

Prof. Dr. Michael Bommès (18.10.1954–26.12.2010) war Professor für Soziologie und interdisziplinäre Migrationsforschung an der Universität Osnabrück. Nach einem Studium der Soziologie, Sprachwissenschaft und Philosophie an den Universitäten Marburg, Birmingham und Osnabrück hat ihn sein akademischer Weg immer wieder nach Osnabrück zurückgeführt, bereichert um Erfahrungen an den Universitäten Bielefeld, an der TU Karlsruhe, am Europäischen Hochschulinstitut Florenz, an der Universität Düsseldorf und an der PH Freiburg. Die Professur in Osnabrück, mit Unterstützung der VolkswagenStiftung eingerichtet, war mit ihrer Schwerpunktsetzung – Methodologie interkultureller und interdisziplinärer Migrationsforschung – bundesweit einmalig. Seit 2003 war Michael Bommès zudem Mitglied des Vorstands des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) an der Universität Osnabrück und von 2005 bis 2009 auch dessen Direktor. Darüber hinaus hat er sich in vielen Organisationen, die sich mit Fragen von Migration und Integration befassen, engagiert. Er war Mitglied der DGfE sowie der Sektion „Migration und ethnische Minderheiten“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und dort auch im Vorstand, ferner Associate fellow der „Migration Research Group“ des Hamburgischen WeltWirtschafts-Instituts (HWWI), Mitglied des Leitungsgremiums des „Network of Excellence“ im International Migration, Integration and Social Cohesion Research Network (IMISCOE) und Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Hier wie auch in anderen Zusammenhängen wirkte er mit seiner interdisziplinären Expertise als kritischer Politikberater.

In seinen zahlreichen Veröffentlichungen spiegelt sich ein intensives Interesse für migrationssoziologische und -politische Fragen wie auch für Fragen von Bildung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. So war er seit seiner Studienzeit in Osnabrück im „Verein zur pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien“ engagiert; 26 Jahre gehörte er dessen Vorstand an. Michael Bommès hat zum Thema „Migration und Sprachverhalten“ promoviert und sich in vielen Veröffentlichungen immer wieder kritisch unter der Perspektive von Migration und Integration mit bildungspolitischen und sozialpädagogischen Themen auseinandergesetzt. Die vom IMIS herausgegebene Zusammenstellung wichtiger Schriften von Michael Bommès (IMIS Beiträge 38/2011) bezeugt eindrucksvoll das breite Spektrum der von ihm bearbeiteten Themen. Dem in diese Aufsatzsammlung einleitenden Satz – „Der Verlust wird noch lange schmerzen“ – kann man nur zustimmen, ebenso, dass er „zu den profiliertesten und produktivsten deutschen und europäischen Migrationsforschern“ zählt, der „auch außerhalb der Wissen-

schaft, so etwa als kritischer Politikberater oder in der ehrenamtlichen Bildungsarbeit für Migranten“ wichtige Akzente gesetzt hat.

*Marianne Krüger-Potratz*

## Abschied von Carl-Ludwig Furck

Wir trauern um Carl-Ludwig Furck (03.11.1923–23.02.2011), einen bedeutenden Erziehungswissenschaftler, einen engagierten Bildungsreformer, einen herausragenden akademischen Lehrer. Ein langes und erfülltes Leben ist zu Ende gegangen. 1923 in einer Frankfurter Kaufmannsfamilie geboren, wird Carl-Ludwig Furck direkt nach dem Abitur eingezogen und in einen Krieg geschickt, den er als unsinnig und grausam erlebt. Als er aus der Kriegsgefangenschaft zurückkehrt, ist er beseelt von der Absicht, das Seinige dazu beizutragen, dass der Totalitarismus in Deutschland keine Chance mehr bekommt. In Marburg studiert er Deutsche Philologie, Geschichte, Philosophie und Pädagogik, promoviert bei Herman Nohl und übernimmt bald darauf eine Assistentenstelle bei Elisabeth Blochmann, der ersten Frau auf einem deutschen pädagogischen Lehrstuhl.

1956 erhält er eine Stelle als akademischer Rat an der kurz zuvor gegründeten Freien Universität Berlin. Dort habilitiert er sich 1960 mit der Untersuchung „Zum pädagogischen Problem der Leistung in der Schule“. Schon 1961 kommt der Ruf auf eine außerordentliche Professur an der Universität Hamburg. Hier erwirbt Carl-Ludwig Furck sich den Ruf eines Bildungsreformers. Er ist überzeugt, dass Bildung weit mehr umfasst als die bloße Vermittlung von Wissen, so gründet er das „Sozialpädagogische Zusatzstudium“ (SPZ) und erschließt den Studierenden ein weiteres pädagogisches Feld. In seinem Oberseminar versammelt er eine große Schar von Studenten die – wie er selbst – an Bildungspolitik und Schulreform interessiert sind. Mit dem „Muff von 1000 Jahren“, den Hamburger Studierende 1968 unter den Talaren entdeckten, war es bei Carl-Ludwig Furck schon 1961 vorbei: Seine damaligen Studenten erinnern sich an engagierte Debatten über die einem demokratischen Staatswesen angemessene Schulstruktur. Und sie schwärmen von den Studienreisen; diese führten nach England, Schweden, in die USA und – 1963 – auch nach Israel. Eine solche Reise zu unternehmen, war damals noch ein Wagnis; die Studierenden und der Professor aus Hamburg bildeten die erste offizielle deutsche Besuchergruppe nach Krieg und Holocaust. Schon ein unbedacht laut gesprochenes deutsches Wort konnte bei Überlebenden die Erinnerungen an das Grauen der Vernichtungslager wecken.

Unter den zahlreichen Publikationen Carl-Ludwig Furcks aus jener Zeit ist der Aufsatz „Schule für das Jahr 2000“ hervorzuheben. Er erscheint zunächst in der „Neuen Sammlung“ und benennt die Gesamtschule als die Schule der Zukunft. Carl-Ludwig Furck tritt damit für eine gestufte Schulstruktur ein, die mehr Chancengleichheit im Bildungssystem ermöglichen soll. Da der Text im Magazin „Der Stern“ nachgedruckt wird (was damals bei einigen Kollegen Stirnrunzeln verursachte), erreicht er eine riesige Leserschaft und sorgt für die erste große Debatte nach dem Zweiten Weltkrieg über die Nachteile des – leider bis heute – hoch selektiven dreigliedrigen Schulaufbaus. Seine eigenen Töchter übrigens schickt Carl-Ludwig Furck ohne Zögern auf eine Hamburger Gesamtschule – gemessen an ihrem späteren Berufserfolg war dies eine weise Entscheidung.

Nicht nur als Autor, sondern auch als Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unterstützt Carl-Ludwig Furck den Paradigmenwechsel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und wird Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik. Inzwischen als Bildungsreformer weithin bekannt, erhält er den Auftrag, ein Konzept für ein pädagogisches Zentrum zu entwickeln. Dieses sogenannte PZ nimmt 1965 in Berlin seine Arbeit auf, und Carl-Ludwig Furck wird zu seinem ersten Direktor und gleichzeitig zum ordentlichen Professor an der Freien Universität Berlin berufen.

Die folgenden fünf Jahre sind vielleicht die aufregendsten, fruchtbarsten, anstrengendsten, aber auch beglückendsten Jahre seines Berufslebens. Carl-Ludwig Furck sammelt eine große Zahl von Schülern und Mitarbeitern um sich, initiiert eine Vielzahl von Forschungsvorhaben und Lehrerbildungsreformen, gibt mehrere Schriftenreihen heraus, lässt eine umfangreiche Bibliothek und Dokumentation entstehen und lehrt zugleich an der FU. Neben der eigenen Publikationstätigkeit ist seine Funktion als Herausgeber des Magazins „betrifft: erziehung“, zu nennen, das in einem seiner Oberseminare konzipiert wurde.

Carl-Ludwig Furck nutzt seine Doppelfunktion als Professor und Direktor des PZ, um an vielen Stellen im Bildungswesen Reformakzente zu setzen. Seine beiden Sekretärinnen hatten bald den Überblick über die ca. 30 Mitgliedschaften in Beiräten, Kommissionen und Kuratorien verloren. Nur eine, die Strukturkommission des DGfE-Vorstands und sogenannte „Furck-Kommission“, sei hier erwähnt. Hier kämpft Carl-Ludwig Furck als Vorsitzender erfolgreich dafür, dass ab 1970 auch für das Fach Pädagogik – nach Psychologie und Soziologie – bundesweit die Diplomprüfung eingeführt wird.

Als 1967 die Studierenden in Berlin nicht nur gegen den Vietnamkrieg, sondern auch gegen die verkrusteten Verhältnisse an den Universitäten auf die Straße gehen, ist Carl-Ludwig Furck einer der ersten, die öffentlich Verständnis für sie zeigen. Einige Jahre später muss er selbst die keineswegs

gebrochene Macht tradierter Strukturen erfahren: Eine am PZ entstandene Studie lässt die Berliner Schulen nicht im allerbesten Licht erscheinen, was der Senatsverwaltung missfällt. Der Schulsenator verfügt daraufhin – dem Rat seiner Beamten folgend –, dass in Zukunft alle Veröffentlichungen des PZ vorab von der Berliner Schulbehörde zu genehmigen seien. Das widerspricht Carl-Ludwig Furcks Vorstellung von der Freiheit der Wissenschaft. Er zieht die Konsequenz, legt das Direktorenamt nieder und konzentriert sich auf die Professur an der Freien Universität.

Deren Fachbereich Erziehungswissenschaft wählt ihn kurz darauf zum Dekan. An die Stelle der ursprünglich breiten Studentenbewegung sind mittlerweile kleine, aber sehr lautstarke Gruppierungen getreten, die darin wetteifern, den „Klassenfeind“ zu bekämpfen. Ein stets korrekt gekleideter Professor von bürgerlichem Habitus – mit Weste und Krawatte, unter freiem Himmel oft auch mit Baskenmütze – scheint sich hier anzubieten. Man kann es durchaus tragisch nennen, dass Carl-Ludwig Furck, der in den sechziger Jahren als „der rote Furck“ apostrophiert worden war und der Bildungsreform nachhaltige Impulse gegeben hatte, nun von einer studentischen Minderheit als reaktionär diffamiert wird.

Carl-Ludwig Furck bewirbt sich ein weiteres Mal in Hamburg und erhält 1973 einen Ruf auf die ordentliche Professur für Schulpädagogik. Das Amt des Dekans strebt er hier nicht an. Im Vordergrund seiner Arbeit stehen Forschung und Lehre. Die Bandbreite der von ihm betreuten Dissertationen und Habilitationen geht aus Titeln hervor wie: Irrationalismus als pädagogische Tradition; Sozialgeschichte der Mädchenbildung; nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik; zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission; musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus; Lehrerbildung und Politik – eine Analyse der Auseinandersetzungen während der Weimarer Republik; Mädchen und Mathematik; Studien zur Frauenbildung.

Carl-Ludwig Furck verlangte viel, aber er gab auch viel. Hatte man ihm den Entwurf eines Kapitels zum Lesen gegeben, so bekam man ihn kurze Zeit später mit Anmerkungen versehen zurück, sodass man in der richtigen Richtung weiterarbeiten konnte.

Gutachten erstellt Carl-Ludwig Furck nicht nur zu Dissertationen, sondern z. B. auch zur Lehrerbildung in Niedersachsen und zur Zukunft der Hauptschule in Hamburg. Daneben ist die langjährige Arbeit als Vorsitzender der Enquete-Kommission zur Weiterentwicklung des Hamburger Schulwesens zu nennen. Ebenfalls in die zweite Hamburger Zeit fällt die Arbeit als Autor und Mitherausgeber des „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“.

Zeit seines Lebens verknüpft Carl-Ludwig Furck erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis miteinander, schon früh

– gleich nach Abschluss seiner Dissertation – als Lehrer an einer Fachschule oder später als Familienvater, der immer wieder Pflegekinder aus schwierigen familiären Verhältnissen bei sich zuhause aufnimmt.

1979 wird ihm die Leitung eines großen Praxisprojekts übertragen: Im Auftrag des Auswärtigen Amtes wird ein Fernlehrwerk für deutsche Kinder im Ausland entwickelt, das sämtliche Fächer der Sekundarstufe I umfasst. Carl-Ludwig Furck sammelt erfahrene Lehrkräfte um sich, die die Lernunterlagen erstellen, belässt es aber nicht bei der Koordination und dem Versand von Fernlehrmaterial. Ein leichter Tropenanzug wird beschafft, und Carl-Ludwig Furck besucht eine Reihe von kleinen deutschen Schulen auf Großbaustellen und Missionsstationen in Afrika und Asien, um ein Bild von der Lage vor Ort zu gewinnen.

1989 wird Carl-Ludwig Furck emeritiert, lehrt aber noch weitere zehn Jahre an der Universität. 1998 ernennt ihn die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ehrenmitglied. Als Vorsitzender der Strukturkommission bleibt er der DGfE bis zuletzt verbunden. Als er – fast schon 80 Jahre alt – feststellt, dass er als einziger die Protokolle nicht per E-Mail erhält, schafft er sich einen Computer an und ist fortan auch elektronisch zu erreichen. Erst als seine Augen schwächer wurden, legt er im Frühjahr 2010 den Vorsitz nieder, hält sich aber weiter über die Beratungen auf dem Laufenden.

2004 verleiht die DGfE Carl-Ludwig Furck den Ernst-Christian-Trapp-Preis. Das Preisgeld stiftet er für Neve Hanna, jenes israelische Kinderheim, das er 1963 kennengelernt hatte und in dem jüdische und muslimische Kinder gemeinsam erzogen werden. Tief bewegt berichtet er später, er sei nach der Preisverleihung von einer jungen – ihm unbekanntem – Kollegin angesprochen worden, die sich ausdrücklich für diese Bestimmung des Preisgeldes bedankt habe. Auch für die eigene Trauerfeier wünschte er sich statt Blumen und Kränzen eine Zuwendung an die Neve Hanna-Kinderhilfe.

Als Leitmotiv zieht sich durch die wissenschaftliche und bildungspraktische Arbeit von Carl-Ludwig Furck sein ganzes Leben hindurch das Engagement für die Benachteiligten im Bildungssystem – für die seinerzeit sprichwörtliche katholische Arbeitertochter vom Lande ebenso wie später für die Kinder türkischer Migranten oder anderer sozial Benachteiligter.

In seiner Dissertation aus dem Jahre 1953 findet sich der Satz: „Die Begegnung des Menschen mit der Welt ist der Ort der Bildung, der Verwirklichung wahren Menschseins.“ In diesem schlichten Satz steckt ein hoher Anspruch. Carl-Ludwig Furck hat diesen Anspruch durch sein Leben in vorbildlicher Weise erfüllt.

*Ulf Schwänke*

## Zum Tod von Hans-Jochen Gamm

Am 18. Juni 2011 verstarb Professor Dr. Dr. h.c. Hans-Jochen Gamm, der Gründungsordinarius des Instituts für Allgemeine Pädagogik der TU Darmstadt. 1925 in Jörnstorf/Mecklenburg geboren, Sohn mecklenburgischer Landarbeiter, machte er in Schwerin sein Abitur. Zunächst ging er 1943 zur Marine, später, umgeschult zur Infanterie, kam er an die Ostfront, wurde verwundet und geriet vier Jahre in Kriegsgefangenschaft, zuletzt unter polnischer Lagerführung. 1949, kurz vor der Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft, führte ihn ein zwangsweise organisierter Besuch nach Auschwitz, den er als „schmerzliche Nacherziehung“ ausdrücklich annahm und der für ihn zum Zentrum seines Lebenswerks wurde: dass „Auschwitz sich nicht wiederhole“. Für ihn folgte daraus die Notwendigkeit gründlicher wissenschaftlicher Erforschung, um Schlüsse für eine Arbeit an der künftigen Verunmöglichung von Barbarei zu ziehen. Für ihn war Barbarei nicht einfach ein Rückfall, sondern der systematische Einsatz der Leistungen von Zivilisation und Kultur im Dienste inhumaner gesellschaftlicher Zwecke.

Hans-Jochen Gamm studierte in Rostock und Hamburg Geistes- und Sozialwissenschaften, wurde Lehrer, Dozent und schließlich Professor in Oldenburg, war dort auch zwei Jahre Rektor der Hochschule. Sein mehrfach aufgelegtes Werk „Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus“ erschien 1964.

1967 wurde er Professor für Erziehungswissenschaft in Darmstadt und baute als Gründungsordinarius das Institut für Pädagogik auf. Er hat seitdem in „seiner“ Universität unermüdlich auf allen Ebenen gewirkt. Forschung und Lehre einer Allgemeinen Pädagogik sollten einer demokratischen und humanen Entwicklung der Gesellschaft zuarbeiten, sie hatte deshalb eine gesellschaftskritische zu sein. Von der Allgemeinen Pädagogik verlangte Hans-Jochen Gamm aber zugleich – auch das eine charakteristische Eigenschaft seiner reflektierten Zeitzeugenschaft – wiederum stets genauso kritische Selbstprüfung, die sich explizit in seinem Buch von 1977 niederschlägt: „Umgang mit sich selbst“.

Hans-Jochen Gamm forschte kenntnisreich wie wenige über den Faschismus und das Judentum, doch er blieb nicht im schlechten Sinn historisch, sondern entwickelte genau auf diesem Hintergrund eine „materialistische Pädagogik“, mit der er das „Elend der spätbürgerlicher Pädagogik“ identifizierte. Damit eröffnete er, dessen Lebenswerk 2010 mit dem Comenius-Preis geehrt wurde, eine Perspektive, die darin bestand, den Skandal der Verweigerung des demokratisch unverzichtbaren Allgemeinmachens der Bildung wissenschaftlich zu erkennen und praktisch bearbeitbar zu machen. Der von Gamm wesentlich mitbegründete Oedelsheimer Kreis bringt mit diesem Selbstverständnis seit

1992 das Periodikum „Jahrbuch für Pädagogik“ heraus. Verstärkt seit seiner Emeritierung im Jahre 1993 engagierte sich Hans-Jochen Gamm auch an seiner Heimatuniversität Rostock, die ihm 2001 die Ehrendoktorwürde verlieh.

In der Trauer des Abschieds bleibt uns sein Werk und Engagement als Beispiel und Anlass, an einer kritischen und selbstbewussten Pädagogik weiterzuarbeiten.

*Peter Euler*

## Zum Tod von Achim Leschinsky

Am 24. April ist Achim Leschinsky, bis 2009 Inhaber der Professur für Schultheorie am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, verstorben. Die deutsche Erziehungswissenschaft verliert mit ihm einen der profiliertesten Vertreter jener Generation, die in den 1970er und 80er Jahren die Entwicklung der Pädagogik zu einer modernen, sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft vorangetrieben hat.

1944 im thüringischen Mühlhausen geboren und in Hannover aufgewachsen, hat Leschinsky von 1964 bis 1970 Geschichte, Klassische Philologie und Soziologie in Berlin und Hamburg studiert. Nach dem Lehramts-examen wurde er Assistent bei Peter Martin Roeder am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Es war der Beginn einer Jahrzehnte währenden, fruchtbaren Zusammenarbeit, die ihre Fortsetzung ab 1973 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin fand, dem Leschinsky bis 1992 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter angehörte. Während dieser Zeit erfolgten Promotion (1976) und Habilitation (1983). 1992 folgte er dann dem Ruf auf die Professur für Schultheorie an der Humboldt-Universität, die er bis zu seiner Pensionierung innehatte.

Kennzeichnend für die wissenschaftliche Arbeit von Achim Leschinsky war von Anfang an das Bemühen, verschiedene Perspektiven – historische und systematische, empirische und theoretische – zusammenzuführen. Dies zeigte sich schon in seiner ersten großen, gemeinsam mit Peter Roeder verfassten Studie zur „Schule im historischen Prozeß“, in der die Geschichte der preußischen Elementarschule mit schultheoretischen Konzepten von Parsons und Bourdieu konfrontiert wird. Es setzte sich fort in dem seinerzeit noch beispiellosen Unternehmen eines das Bildungswesen der Bundesrepublik darstellenden und analysierenden „Bildungsberichts“, der von einer Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung unter maßgeblicher Beteiligung von Leschinsky zwischen 1979 und 2008 in zahlreichen Auflagen herausgegeben worden ist. Und es war schließlich charakteristisch auch

für seine Tätigkeit als Mitherausgeber und als Redakteur der Zeitschrift für Pädagogik (letzteres 1984 bis 1992, wieder gemeinsam mit Roeder), deren Gesicht er durch eine anspruchsvolle und kritische Redaktionsarbeit wie durch die Initiierung und Betreuung zahlreicher Themenschwerpunkte über gut zwei Jahrzehnte mit geprägt hat.

Leschinskys wissenschaftliches Interesse galt vor allem der Schule als Institution, ihren Leistungen und Grenzen – und den möglichen Alternativen. Unter Hinweis auf die Eigenlogik institutionalisierten Lehrens und Lernens hat er dabei stets vor überzogenen Erwartungen an die Schule – insbesondere in erzieherischer Hinsicht – gewarnt, zugleich aber auch ihre durch keine andere Institution zu ersetzenden Leistungen – für die kognitive Entwicklung, aber auch für die Vermittlung jener Normen und Haltungen, die für die Teilhabe an einer modernen Gesellschaft unabdingbar sind – herausgestellt. Eine solch nüchterne, gegenüber allen Versprechungen und Heilserwartungen skeptische Einstellung war kennzeichnend für Leschinskys wissenschaftliche Arbeit. Sie verband sich mit der Forderung, die Dinge genau zu erforschen, alle Wahrheiten und Autoritäten kritisch zu befragen, sich vorschneller Urteile zu enthalten und Distanz zu wahren zum Gegenstand wie zu sich selbst. Diese Haltung, mit der im pädagogischen Feld nicht nur Freunde zu gewinnen waren, hat sich Leschinsky über alle Stationen seiner wissenschaftlichen Laufbahn hinweg bewahrt, und er war bemüht, sie auch seinen Mitarbeitern und Studierenden zu vermitteln.

Achim Leschinsky erkrankte schon in relativ jungen Jahren an Multipler Sklerose. Bei der Auseinandersetzung mit dieser zerstörerischen Krankheit erhielt er von vielen, nicht zuletzt im institutionellen Umfeld des Max-Planck-Instituts wie der Humboldt-Universität, Unterstützung. Eine der wichtigsten Stützen aber war ihm die Wissenschaft selbst. Sie hat ihm geholfen, sich nicht von der Krankheit beherrschen zu lassen, den Kopf oben zu behalten, auch wenn sich der Körper seiner Leitung mehr und mehr entzog. So hat er auch weiter auf das Lebhafteste am wissenschaftlichen Leben teilgenommen, wie der Blick auf eine kleine Auswahl der Projekte aus seiner späten Arbeitsphase zeigt: die Mitwirkung an der DFG-Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern“, die wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ im Land Brandenburg, die Evaluation der jüdischen Schulen in Berlin und die der Montessori-Schulen in Bayern. Entstanden ist so ein Lebenswerk, das jedem körperlich Gesunden zur Ehre gereicht hätte. Dass es nun keine Fortsetzung mehr findet, ist für die Erziehungswissenschaft und speziell für die Schulforschung ein herber Verlust. Denn Vertreter des Fachs mit solch breitem Interesse und solch weitem Blick findet man nicht viele.

*Gerhard Kluchert*

## Zum Tod von Wolfgang Sünkel

Dass wissenschaftliche Pädagogik vorrangig *more philosophico* betrieben werden muss, dass vor aller empirischen Forschung Erziehung und Unterricht als Phänomene zu beschreiben und als Sachverhalte begrifflich aufzuklären sind, dass erst die Anstrengung des Denkens zu klären habe, was dann erfahrungswissenschaftlich erhoben werden kann, kurz: die Idee einer pädagogischen Grundlagenforschung hat Wolfgang Sünkel wohl Zeit seines akademischen Lehrens beschäftigt. Ausgesprochen und festgehalten hat er sie nur in einem kleinen, in Durchschlägen veröffentlichten Arbeitspapier, das Grundlage eines Oberseminars wurde und auf subtile Weise nachhaltig wirkte. Pädagogische Grundlagenforschung: das meint zunächst die Beschreibung und Analyse der Problemstellungen, auf welche die pädagogische Reflexion und Praxis reagierte, wie sie Sünkel gegen eine pädagogische Ideengeschichte geltend machte. Pädagogische Grundlagenforschung meint aber vor allem den Versuch einer strengen Theoriebildung, welche den Grundstrukturen pädagogischer Sachverhalte auf die Spur zu kommen sucht, um diese begrifflich zu erfassen. Erziehung und Unterricht, so seine Annahme und seine Erkenntnis, verfügen über eine eigene Dignität, sie gehorchen einer Logik oder Rationalität, die sich denkend erkennen und sprachlich darstellen lässt. Sie sind als Tatbestände zu identifizieren und zu begreifen, jenseits und vor aller Normativität, wie sie die pädagogischen Debatten bestimmt und verzerrt. Eine, wie er sie nannte, „logische Deskription“ kann uns begründet aufzeigen, was Erziehung, was Unterricht sowohl strukturell wie prozessual auszeichnet.

Sünkel hat dieses Vorhaben wenigstens auf drei Ebenen verfolgt: Näher an philosophischen Debatten anknüpfend, entwickelte er das Konzept eines Humanismus, der sich der Grundsituation von Menschen vergewisserte; das geschah im Kontext philosophischer Auseinandersetzungen im Rahmen der Hegel-Kongresse – in den siebziger Jahren war Sünkel der Internationalen Hegel-Gesellschaft beigetreten, die ihn auch faszinierte, weil sie als einzige wissenschaftliche Gesellschaft in Deutschland regelmäßig den Eisernen Vorhang überwand. Neben den Veröffentlichungen in den Hegel-Jahrbüchern gibt ein kleines Bändchen, „Centaurus – Reden über Humanismus und Anthropologie“, Zeugnis von diesen anthropologischen Studien, an welchen bemerkenswert ist, wie nahe sie dem kommen, was heute die Evolutionsbiologie aufzeigt. Und: zugleich belegen sie ein tiefes politisches Engagement, das jedoch den Tagesereignissen gegenüber eher distanziert und ironisch blieb, zumal wenn diese für öffentliche Aufregung sorgten. Obwohl weltoffen und interessiert, irritierten Wissenschafts- wie Hochschulpolitik ihn eher, weil sie von flüchtiger Bedeutung waren und nur ablenkten. In einer Linie aufklär-

ter geisteswissenschaftlicher Pädagogik blieben seine Studien zu den klassischen Pädagogen, die ihm als wichtige Erkenntnisquellen galten. Nicht um einer Haltung willen wollte er sie gelesen sehen, sondern entziffert als Untersuchungen und Theorien zu den pädagogischen Sachverhalten; das galt ihm für Schleiermacher ebenso wie für Salzmann. Vor allem jedoch durch seine Arbeiten zu Anton Makarenko macht Sünkel Erlangen, neben Marburg, zu einem deutschen Schwerpunkt der entsprechenden Forschung. Die dritte Ebene bildeten schließlich die grundlagentheoretischen Arbeiten, die in Jahrzehnten gereift, in einer Vielzahl von Vorlesungen erst erprobt und im Schülerkreis diskutiert wurden: 1996 erschien erstmals die „Phänomenologie des Unterrichts“, 2010 folgte der erste Band der „Allgemeinen Theorie der Erziehung“ – Bücher, die in ihrer sprachlichen Präzision und Klarheit beides leisten, ihre Gegenstände, also die pädagogischen Phänomene in hoher Abstraktion fassen und zugleich doch ganz konkret werden lassen, sodass sie praktisch in aller Schärfe hervortreten. Es sind epochale Arbeiten, die Geltung behalten werden, lange noch, wenn so manche pädagogische Erregungswelle verebbt ist.

Geboren wurde Wolfgang Sünkel am 22. Januar 1934 in Detmold. Sein Vater war Lehrer, Generationen von Schülern bekannt durch eine von ihm herausgegebene Sammlung von Gedichten. Nach dem Abitur 1954 immatrikulierte sich Sünkel in Marburg für die Fächer Philosophie mit Pädagogik, Germanistik und evangelischer Theologie. Er studierte in Hamburg, Basel und Münster. Dort absolvierte er das erste Staatsexamen für das Lehramt an höheren Schulen, um ein Promotionsstudium in der Pädagogik anzuschließen. Wichtige akademische Lehrer waren ihm Julius Ebbinghaus, Karl Jaspers, Joachim Ritter, Walter Muschg und Wilhelm Flitner. 1962 promovierte Sünkel in Münster bei Ernst Liechtenstein mit „Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft“. Das Buch markiert den Beginn einer modernen Beschäftigung mit Schleiermachers Theorie der Erziehungskunst. 1970 folgte die Habilitation mit einer Untersuchung „Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision“; sie blieb leider unveröffentlicht, obwohl sie in bislang unübertroffener Weise sozial- und erziehungsgeschichtlich gesättigt die Genese pädagogischer Reflexion am Ausgang des 18. Jahrhunderts rekonstruiert. Schon im Sommersemester 1971 folgte er Andreas Flitner auf den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Erlangen, wo Wolfgang Sünkel bis zu seiner Emeritierung im Jahre 2002 blieb.

Sünkel verkörperte den Typus eines Gelehrten, der doch auf alle Präention verzichtet, die mit diesem Status verbunden ist. Sein Gedächtnis war brillant, mit seinen umfassenden Kenntnissen konnte er verstören. Von bitterem Schicksal im privaten Leben getroffen, erlaubte ihm zuletzt ein spätes

Lebensglück, die wissenschaftliche Produktivität mit dem zu verbinden, was für ihn wohl immer Vorrang hatte, nämlich das eigene literarische Schaffen. Seine philosophischen Aphorismen deuteten dieses an, in seinen Gedichten trat zur präzisen analytischen Sprache heitere Nonchalance. Wolfgang Sünkel ist am 29. März 2011 in Erlangen gestorben, an einer Krankheit, die er schon einmal überwunden hatte und die sich nun wieder gegen ihn wandte. Sie hat ihm die Möglichkeit genommen, den zweiten Band seiner Allgemeinen Theorie der Erziehung abzuschließen.

*Michael Winkler*