

# 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 Qualifikierungskulturen 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 zur 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.