



IMPULSE

Strategisch aufgestellt und professionell organisiert?

Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung



Deutsche Telekom **Stiftung**

Die Studie entstand in Kooperation von:

Deutsche Telekom Stiftung

Mit ihrem Stiftungskapital von 150 Millionen Euro gehört die Deutsche Telekom Stiftung zu den großen Unternehmensstiftungen in Deutschland. Dies ermöglicht es, wirkungsvolle Projekte zur Verbesserung der MINT-Bildung entlang der gesamten Bildungskette ins Leben zu rufen: von der frühkindlichen Bildung über schulisches und außerschulisches Lernen bis hin zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Die Aktivitäten der Stiftung sind in fünf thematischen Schwerpunkten gebündelt: Im Handlungsfeld Frühe Bildung engagiert sich die Stiftung für MINT-Bildung im Elementarbereich und für den reibungslosen Übergang in die Grundschule.

Unter der Überschrift Unterricht & mehr führt sie Projekte, die schulisches und außerschulisches MINT-Lernen verbinden, durch. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von MINT-Lehrkräften nimmt die Stiftung mit dem Handlungsfeld Lehrerbildung in den Blick. Individuelle MINT-Begabungen stärkt sie im Bereich Talentförderung. Und im Handlungsfeld Impulse fasst die Stiftung Vorhaben zusammen, mit denen sie für ein besseres Verständnis für MINT-Themen wirbt sowie Schwachstellen im Bildungssystem ausmacht und Verbesserungen anregt.

www.telekom-stiftung.de



Deutsche Telekom Stiftung

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Im Stifterverband haben sich rund 3.000 Unternehmen, Unternehmensverbände, Stiftungen und Privatpersonen zusammengeschlossen, um Wissenschaft und Bildung gemeinsam voranzubringen. Mit Förderprogrammen, Analysen und Handlungsempfehlungen sichert der Stifterverband die Infrastruktur der Innovation: leistungsfähige Hochschulen, starke Forschungseinrichtungen und einen fruchtbaren Austausch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. Der Stifterverband ist Vordenker und Initiator für Reformen – die von ihm geförderten Modellprojekte werden regelmäßig zur Blaupause tiefgreifender Veränderungen des

Innovationssystems. Der Stifterverband ist die wichtigste Stimme der Wirtschaft in der Wissenschaft und erster Partner der Politik, wenn es um Wissenschaft und Bildung geht. Der Stifterverband handelt als Impulsgeber und strategischer Partner von Forschungseinrichtungen und Hochschulen. Gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert er darüber hinaus jährlich eine viertel Millionen junge Talente und betreut mehr als 630 Stiftungen mit einem Gesamtkapital von 2,6 Milliarden Euro.

www.stifterverband.info

Stifterverband
für die Deutsche Wissenschaft

Inhalt

- 4 **Einleitung**
Dr. Ekkehard Winter und Dr. Volker Meyer-Guckel im Interview
- 6 **Idee, Anlage und Umsetzung der Studie**
- 7 **Dokumentenanalyse**
- 9 **Interviews mit den leitenden Akteuren**
Interviews mit den geschäftsführenden Leitungen
Interviews mit den wissenschaftlichen Leitungen
- 14 **Befragung der Studierenden**
- 20 **Fazit**
- 22 **Empfehlungen**
- 25 **Literatur**
- 26 **Impressum**

In dieser Publikation wird der besseren Lesbarkeit halber die männliche Form auch als Synonym für die weibliche Form verwendet.

! DIE AUTOREN

Dr. Wolfgang Böttcher ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Er leitet den Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung und Evaluierung in Einrichtungen des Bildungs- und Sozialwesens. Er ist Vorsitzender der deutsch-österreichischen DeGEval-Gesellschaft für Evaluation. Er war Kospreecher der Sektion Empirische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Sina Blasberg studierte Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mit den Schwerpunkten Schulforschung/Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und ist seit April 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung und Evaluierung.

Einleitung

Dr. Ekkehard Winter und Dr. Volker Meyer-Guckel im Interview



Dr. Ekkehard Winter
Geschäftsführer Deutsche Telekom Stiftung

Im Jahr 2000 veröffentlichte die Gemischte Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) Empfehlungen, um die Lehrerbildung in Deutschland zu verbessern. Eine zentrale Empfehlung war die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung. Diese sollten – quer zur universitären Struktur der Fächer und Fachbereiche – die übergreifenden Belange und Interessen der Lehrerbildung an den Universitäten vertreten sowie Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung zusammenführen. Nur ein Jahr später äußerte sich der Wissenschaftsrat mit einer ähnlichen Empfehlung: Es solle eine verantwortliche Institution die ausbildungsspezifischen Belange im Rahmen des Lehramtsstudiums koordinieren und entsprechende Ideen und Konzepte weiterentwickeln.

Was ist seitdem passiert? Wie sind die Empfehlungen umgesetzt worden? Diesen und weiteren Fragen rund um die Lehrerausbildung in Deutschland geht die vorliegende Studie nach, die die Deutsche Telekom Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gemeinsam in Auftrag gegeben haben.

Herr Dr. Meyer-Guckel, Herr Dr. Winter, welches Ziel verfolgen Sie als Initiatoren mit dieser Studie?

Ekkehard Winter: Seit den Empfehlungen der KMK hat sich an den Hochschulen in der Lehrerbildung glücklicherweise vieles zum Positiven entwickelt: Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sind an Universitäten zum institutionellen Standard geworden. Wir beide unterstützen diese Entwicklung und bewerten den Trend daher positiv. Wir stellen jedoch immer wieder fest, dass hinsichtlich des Aufgabenspektrums, der Ausstattung und auch der Kompetenzen eine erhebliche Varianz besteht.

Können Sie das konkretisieren?

Volker Meyer-Guckel: Es ist zum Beispiel umstritten, welchen faktischen Mehrwert die Schools gegenüber den Zentren generieren und ob diese in der Lage sind, die Probleme der Lehrerbildung zu lösen beziehungsweise, ob sie die von den Gremien formulierten Aufgaben wie beispielsweise die Personal- und Ressourcenplanung wirksam wahrnehmen. Aus diesem Grund haben wir die Studie initiiert: Wir wollten erfahren, wie sich die Situation an den Zentren für Lehrerbildung beziehungsweise an den Schools derzeit wirklich gestaltet und wie die Leitungen ihre Aufgaben wahrnehmen.

Wie sahen die konkreten Fragestellungen aus, denen Professor Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster nachgingen?

Volker Meyer-Guckel: Den Autoren gebührt sehr großer Dank für ihre Arbeit. Diese Untersuchung war nicht einfach, denn gerade die Befragungen forderten von den Teilnehmern große Bereitschaft zur Transparenz. In Form von Leitfrageninterviews wurde sowohl bei den geschäftsführenden als auch bei den wissenschaftlichen Leitungen abgefragt, was Zentren und Schools für die Qualität, die Sichtbarkeit und den Stellenwert der universitären Lehrerbildung bewirken, welche Erfolgs- und Risikofaktoren sich aus den bisherigen Erfahrungen ableiten und auch, ob ein stärkeres Augenmerk auf Forschung zulasten der Belange von Lehre und Studium liegt.

Ekkehard Winter: Uns hat auch die Sicht der „Kunden“ – also die der Lehramtsstudierenden – interessiert. Deshalb wurden in einem separaten Fragebogen zum Beispiel auch die Erwartungen der Studierenden an die Zentren und Schools erhoben. Es konnten rund 750 Fragebögen ausgewertet werden.

Wie interpretieren Sie die jetzt vorliegenden Ergebnisse?

Ekkehard Winter: Zunächst einmal muss konstatiert werden, dass der zeitliche Rahmen, also die 15 Jahre von den Empfehlungen bis hin zum Befragungszeitraum, für einen Veränderungsprozess auf Hochschulebene nicht sehr lang ist. Daher ist es erfreulich, dass die Ergebnisse grundsätzlich positiv ausfallen: Viele der Befragten sind mit der derzeitigen Situation und ihrer Aufgabe zufrieden und leisten wertvolle Arbeit, besonders wenn es um die Beratung und Betreuung der Studierenden geht. Allerdings schließen wir uns hier der Meinung von Professor Böttcher an, dass sich die Leitungen mit der derzeitigen Situation nicht zufrieden geben sollten. Die Zentren und Schools sollten mehr sein als nur „Serviceagenturen“ oder „Beratungsinstanzen“. Ihre Arbeit sollte strategischer Natur sein.

Können Sie erläutern, wo nachgesteuert werden muss und wo die Hochschulen noch Unterstützung benötigen?

Volker Meyer-Guckel: Um wirklich strategisch arbeiten zu können, müssen sich die Rahmenbedingungen verbessern. Die Zentren und Schools benötigen Machtzuwachs und klare Entscheidungsstrukturen. Sie sollten mit einem eigenen, ausreichend hohen Budget ausgestattet werden und dieses langfristig verplanen und verwalten können. Über Ressourcen und Personalfragen müssen die Leitungen eigenständig entscheiden können. Wünschenswert wäre schließlich, dass die Zentren ausnahmslos in lehramtsrelevante Berufungen einbezogen werden und zumindest aus Sicht der Lehrerbildung Stellung nehmen. Hier müssen die Länder und Hochschulen nachsteuern.

Was unternehmen die Deutsche Telekom Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, damit sich die Situation verbessert?

Ekkehard Winter: In unseren Projekten zur Verbesserung der Lehrerbildung arbeiten wir eng mit den Schools und Zentren zusammen. Zum Beispiel fördern wir im Projekt Entwicklungsverbünde MINT-Lehrerbildung durchweg die bessere Integration der an der Lehrerbildung beteiligten Fächer und den Berufsfeldbezug der Lehrerbildung.

Volker Meyer-Guckel: Im Rahmen unserer Bildungsinitiative „Zukunft machen“ haben wir die „Lehrer-Initiative“ aufgelegt. Ein Förderprogramm, das darauf abzielt, die Lehrerbildung (wieder) in die Mitte der Universitäten zu stellen. Denn dort gehört sie hin.



Dr. Volker Meyer-Guckel
Stellvertretender Generalsekretär und Mitglied
der Geschäftsleitung des Stifterverbandes für die
Deutsche Wissenschaft

Idee, Anlage und Umsetzung der Studie

Die vorliegende Studie, zwischen April 2014 und März 2015 erstellt, begreift – aus Sicht wissenschaftlicher Evaluationsforschung – die neuen „Querstrukturen“ als innovatives „Programm“ mit einer bestimmten Logik. Entstanden ist dieses Programm als Alternative zum bislang fachlich „versäulten“ System. Um sich in diesem noch wenig erforschten Feld orientieren zu können, nutzt die Studie für ihren explorativen Ansatz die Idee der „Programmlogik“ als Bezugsfolie. Die erste Aufgabe der Studie bestand daher in dem Versuch, dieses Programm und seine Logik zu rekonstruieren: Ein „logisches Modell“ definiert zunächst das Problem, auf das es reagiert, und das Ziel, das es erreichen soll. Zur erfolgreichen Umsetzung müssen die kulturellen, sozialen, rechtlichen oder ökonomischen Kontexte beachtet werden. Ein Konzept beschreibt dann, wie die Umsetzung gesteuert wird, um den gewünschten Zustand mittels des Programms zu erreichen. Es bestimmt auch die notwendigen Ressourcen. Auf welche Art und Weise die Maßnahmen umgesetzt werden und welche Hindernisse dabei möglicherweise existieren, beschreibt die Dimension Prozess. Letztlich sind Programme jedoch nichts anderes als Maßnahmen, die definierte Ergebnisse und Wirkungen erzielen wollen: Dabei nutzt man den Begriff Output für zählbare und gut messbare Leistungen oder Produkte. Dazu gehört auch die Zufriedenheit der Adressaten. Outcomes hingegen bezeichnen die (intendierten) Wirkungen, die sich bei den Zielgruppen eines Programms ergeben haben: Wissenszuwächse, Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungswandel oder Verhaltensänderungen. Auch Veränderungen der Organisation einer Einrichtung als Folge einer Maßnahme fallen in diese Kategorie. In allen Teilen versuchte die Studie – mehr oder weniger stringent –, eine angemessene Programmlogik zu rekonstruieren.

Das Evaluierungsdesign umfasst drei unterschiedliche Teile: Dokumentenanalyse, Interviews mit Leitungspersonen und Befragung der Studierenden. Die vorgestellten Befunde beziehen sich auf fünf ausgesuchte Zentren

für Lehrerbildung und fünf Schools of Education – von etwa 80 solcher Einrichtungen bundesweit. Zunächst versucht die Studie, anhand von Dokumenten – vor allem anhand der Satzungen und Veröffentlichungen auf den Homepages – das Programm der Umgestaltung zu beschreiben. Im Kern war das auch die Zielsetzung der Experteninterviews mit den Geschäftsführungen und den wissenschaftlichen Leitungen dieser Einrichtungen. Die Vermutung: Beide Akteursgruppen verfügen über systematisch unterschiedliche Erfahrungen. Die dritte Teilstudie wollte explorieren, ob und wie die Lehramtsstudierenden die Arbeit der Zentren und der Schools wahrnehmen. Dabei wurde auch erfragt, inwieweit Konzepte der Bildungswissenschaften, die ein identitätsstiftendes Element, geradezu einen Dreh- und Angelpunkt des Studiums ausmachen, bei den zukünftigen Lehrkräften „ankommen“.

Die Umsetzung des Arbeitsprogramms erwies sich nicht immer als problemlos: Das gilt sowohl für die Interviews als auch für die Befragung der Studierenden. An einigen Standorten gab es gewisse Widerstände. Dennoch konnten schließlich – mit Ausnahme einer einzelnen Einrichtung – an allen Standorten wie geplant Interviews geführt werden. Schließlich wertete die Studie 767 Fragebögen aus. Die Anlage der Untersuchung und die vorliegende Stichprobe erlauben nicht nur, die einzelnen Schools und Zentren vergleichend zu beschreiben, sondern auch eine übergreifende Deskription und – vorläufige – Interpretation zum Projekt „Querstrukturen“.

Der vorliegende Werkstattbericht endet mit einem – pointierten – Fazit und einigen Empfehlungen. Geplant sind weitere und ausführlichere Publikationen, die auch die Rückmeldungen der befragten Akteure auf die Befunde und deren Interpretation berücksichtigen.

Dokumentenanalyse

Die skizzierte Programmlogik lieferte den Rahmen für die Dokumentenanalyse. Zudem bezog sie sich auf Leitfragen, die sich aus den skizzierten bildungspolitischen Erwartungen an die Zentren und Schools ergeben und aus den wenigen bereits vorhandenen Untersuchungen ableiten. Wichtige Fragen waren:

- Orientieren sich die selbst formulierten Leitbilder der Einrichtungen an den politischen Erwartungen?
- Lassen sich Maßnahmen ausmachen, die die fragmentierte Lehrerbildung zusammenführen?
- Sind Ziele evaluierbar formuliert?
- Welche Entscheidungsrechte sind definiert?
- An welchen Stellen sind Kontaktpunkte zu den Studierenden, den Adressaten und Stakeholdern verbindlich?

Die analysierten Dokumente sind sehr heterogen. Oberflächlich lässt sich dies bereits am Umfang erkennen. Inhaltlich zeigt sich die große Heterogenität zwischen den Einrichtungen darin, wie sie die Leitbilder ausgestalten, ihre Aufgaben beschreiben, ihre Internetauftritte gestalten und wie sich Gremien und Mitarbeiterteams zusammensetzen. Auch die Satzungen oder Ordnungen der Zentren/Schools sind systematisch kaum vergleichbar.

Zudem ergab die Dokumentenanalyse keinen systematischen Unterschied zwischen der Arbeit von Schools und der von Zentren oder ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzung. Einen hohen Stellenwert in den Dokumenten beider hatte neben Lehre und Service die Forschung als Auftrag. Bei einigen wurde dieser Aspekt mehr betont, bei anderen weniger, unabhängig von der Art der Einrichtung. Auch die Vermutung, dass Schools mehr wie eigene Fakultäten fungieren, ließ sich nicht bestätigen. Vielmehr scheinen alle Einrichtungen eine eher unterstützende Funktion zu haben und anderen Fakultäten unter die Arme zu greifen, welche in vielen Angelegenheiten aber selbst das letzte Wort haben. Die organisationalen Strukturen ähneln häufig der einer Fakultät, die Einflussmöglichkeiten und die Ausstattung mit Ressourcen sind jedoch reduzierter.

Betrachtet man die Organisationsformen, zeigt sich ebenfalls ein uneinheitliches Bild. Sowohl Zentren als auch Schools sind meist zentrale wissenschaftliche Einrichtungen. Es gibt aber auch ein Zentralinstitut und eine eigenständige Organisationseinheit, die teilweise direkt an die Hochschulleitung oder den Präsidenten angebunden ist. Begründungen für die Wahl der Modelle fanden sich nicht.



Die Analyse der Leitbilder von Schools und Zentren zeigt: Jede Einrichtung hat ihre eigenen Organisationsstrukturen.

Es wurden nicht nur Differenzen ausgemacht: Ausnahmslos fanden sich in allen Dokumenten Zielsetzungen und Aufgabenbeschreibungen, die sich relativ exakt auf die Formulierungen der KMK-Kommission und des Wissenschaftsrates beziehen. Das angestrebte Aufgabenspektrum ist daher extrem breit gefächert und umfasst:

- die Koordination von Lehramtsstudiengängen, Lehrveranstaltungen, Praktika und des Prüfungswesens,
- die Betreuung der Studierenden in Form von Beratung und Information,
- die Zusammenarbeit mit inner- und außeruniversitären Protagonisten der Lehrerbildung – gemeint sind Lehrende der einzelnen Fächer, Zentren für schulpraktische Studien, Schulen, Experten aus Bildungspolitik und -forschung oder internationale Kontakte,
- die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- die Unterstützung von Bildungs- und Schulforschung,
- die Zusammenführung aller an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten und
- die Evaluation der Lehrerbildung insgesamt wie auch der eigenen Arbeit.

Wenn eine Programmlogik also mit der Frage beginnt, welches Problem gelöst werden soll, so muss hier im Plural geantwortet werden. Offenbar reagiert die Institutionalisierung der Schools und Zentren auf ein Bündel von Unzulänglichkeiten in der Lehrerbildung, die vielfältig bearbeitet werden. Fragen, die sich aus organisationssoziologischer Sicht aufdrängen, bleiben unbeantwortet: Inwieweit sind die Ziele kompatibel? Oder: Orientieren sich die zugewiesenen Ressourcen an den Aufgaben?

Bei keiner der betrachteten Organisationen konnte nach der Dokumentenanalyse ein Programm mit all seinen Bausteinen rekonstruiert werden. In vielen Fällen blieb die Frage offen, welche Ziele verfolgt werden, welche Wirkungen und Ergebnisse erreicht werden sollen. Setzt man als übergeordnetes Ziel einmal voraus, dass es im weitesten Sinne um die Verbesserung von Lehrerbildung am jeweiligen Standort geht, blieb häufig immer noch der geplante Weg dorthin schleierhaft. Ein Befund von Blömeke aus dem Jahr 2001 scheint demnach immer noch zutreffend zu sein: „Darüber hinaus lässt die Breite des Betätigungsfeldes innerhalb der einzelnen Zentren und v.a. im Hinblick auf alle Zentren eine überzeugende Aufgabenbestimmung vermissen. Schließlich wirkt das Engagement in manchen Fällen nur von – gerade derzeit vielfach wechselnden – tagespolitischen Anforderungen motiviert.“¹

Die Frage nach dem, was die Zentren und Schools bewirken können, muss auch nach der Analyse der Dokumente unbeantwortet bleiben. Es ergab sich der Eindruck: Die Einrichtungen arbeiten noch immer eher als unterstützende „Entwicklungsagenturen“² und ihre Einflussnahme ist womöglich bewusst begrenzt, obwohl Experten immer wieder forderten, dass sie steuern und entscheiden sollen.³ Um das Explorationsfeld genauer beschreiben zu können, wurden im Anschluss die Leitfrageninterviews geführt.

1 Blömeke (2001)

2 Tulodziecki (2005)

3 Vgl. Hilligus (2005)

Interviews mit den leitenden Akteuren

Nach Pretests und Rückmeldungen wurden Interviews mit den Geschäftsführungen und den wissenschaftlichen Leitungen anhand von Leitfäden durchgeführt, die aus der Dokumentenanalyse resultierten. Im Sinne der explorativen Vorgehensweise war der Leitfaden besonders flexibel und ergebnisoffen gestaltet und deckte verschiedene thematische Blöcke ab. Diese bezogen sich auf

- die Programmmerkmale Zielsetzung, Maßnahmen, Ressourcen oder Qualitätsmanagement,
- die eigenen Aufgaben,
- die Zusammenarbeit mit Zielgruppen,
- die inhaltliche Einflussnahme bei der Lehrerbildung am Standort,
- aktuelle Themen in der Lehrerbildung wie etwa Inklusion und
- die Orientierung an Standards.

Etwa ein Drittel der Interviews führten die Befragten vor Ort, die anderen am Telefon. Was Qualität und Informationsgehalt beider Typen anbetrifft, konnten keine Unterschiede festgestellt werden. Alle Befragten waren vorher ausführlich um Mitarbeit gebeten und über die Inhalte schriftlich informiert worden.

Interviews mit den geschäftsführenden Leitungen

Die Aufgabenbeschreibung der Geschäftsführer wie auch deren Position in der Organisation machen abermals deutlich, wie heterogen die Einrichtungen sind. Teilweise sind die Geschäftsführer zusätzlich zum Tagesgeschäft, also der Verwaltung von Personal und Ressourcen sowie der Gremienarbeit, auch mit Aufgaben einer eher wissenschaftlichen Leitung betraut. Sie kümmern sich um laufende Forschungsprojekte und sind häufig in unterschiedlichem Ausmaß an der Lehre beteiligt. Die große Bandbreite an möglichen Aufgaben mit ständig wechselndem Schwerpunkt beschreibt ein Geschäftsführer treffend mit: „Meine Aufgabe? Alles und nichts. Insgesamt gucke ich, dass der Laden läuft“. Auch der berufliche Hintergrund ist sehr unterschiedlich: Das Spektrum reicht von ehemaligen Lehrkräften/Schulleitern mit großer Praxisnähe über Juristen und Pädagogen bis hin zu

Geschäftsführern, die zuvor in der Wirtschaft tätig waren. So deckt die Geschäftsführung unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen ab, die – wie auch immer – in die Einrichtungen einfließen.

Ebenfalls sehr unterschiedlich ist die Verfügbarkeit von Ressourcen. Dies scheint zum einen abhängig von der Anzahl der Lehramtsstudierenden zu sein, zum anderen aber auch von der Organisation der Einrichtung. Nicht alle haben ein Budgetrecht, einige dürfen Mittel einwerben und auch Überschüsse behalten, andere nicht. Nur wenige sind befugt, auch Mittel für die Lehrerbildung an andere Fakultäten zu verteilen. Weil sich viele mit den Gegebenheiten arrangieren und damit bestmöglich arbeiten, empfinden sie meist die Höhe der verfügbaren Mittel nicht als Problem. Vielmehr kritisieren sie die Unsicherheiten im Hinblick auf zukünftige Ressourcen und ihre Verstärkung. „Die Mittel kommen häufig nur tropfenweise und sollten sie eingestellt werden, verpuffen sie wie (...) auf einem heißen Stein“, sagt einer der Befragten. Die Stellen sind überwiegend befristet, sollten Mittelzuweisungen wegfallen, würden an manchen Standorten ganze Bereiche wegbrechen. Nur selten existiert ein Stamm von festen Mitarbeitern. Gerade Veränderungen in der Lehrerbildung benötigen erfahrungsgemäß viel Zeit, bis sich Wirkungen zeigen, erklären viele Leiter. Ein Geschäftsführer vergleicht die Lehrerbildung mit einem großen Tanker, der eben lange brauche, bis er eine Wende vollführt hat. Aber dann sei auch ein Erfolg zu erwarten. Wichtig seien die Ressourcen auch, um sich die Akzeptanz und die Mitarbeit der an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten zu sichern. Befürchten die Fakultäten nämlich, dass bei ihnen Ressourcen abgezogen und nicht ersetzt werden – etwa, wenn

**„MEINE AUFGABE? ALLES UND NICHTS.
INSGESAMT GUCKE ICH, DASS DER LADEN LÄUFT.“**

Antwort auf die Frage: „Wie würden Sie Ihre eigenen Aufgaben beschreiben?“

„DIE MITTEL KOMMEN HÄUFIG NUR TROPFENWEISE UND SOLLTEN SIE EINGESTELLT WERDEN, VERPUFFEN SIE WIE (...) AUF EINEM HEISSEN STEIN.“

Antwort auf die offenen Fragen: „Was müsste sich verändern, damit das Zentrum/ die School besser arbeiten könnte? Wie sehen Sie die Zukunft der Einrichtung?“

mehr Lehre für das Praxissemester gestemmt werden muss –, stoßen die Einrichtungen auf Widerstände. Zusätzliche Gelder, die durch die Implementierung dieser Einrichtungen an die Universitäten fließen, sichern ihre Akzeptanz.

Die Zusammenarbeit mit den Bildungswissenschaften und den Fächern nehmen die meisten der Befragten insgesamt als gut wahr, auch wenn diese an vielen Standorten anfangs einem „Hauen und Stechen“ glich. Allerdings gibt es an jedem Standort Fachbereiche, die sich nicht einbringen und den Stellenwert der Lehrerbildung weiterhin gering schätzen. Wichtig scheint die Mitarbeit in den Gremien der Hochschulen zu sein, in denen alle Bereiche vertreten sein müssen und die einen Vorstand/Vertreter wählen. So werde man direkt an Entscheidungen beteiligt.

Häufig mussten die Einrichtungen lange um diese Akzeptanz ringen und können sie heute nur durch viel Kommunikation mit allen Verantwortlichen aufrechterhalten. Alle Einrichtungen sind eher unterstützend für die Fakultäten tätig, wirken an verschiedenen Stellen mit, aber entscheiden nie eigenmächtig. Eine Top-down-Strategie ist nirgendwo vorzufinden, vielmehr handeln die Verantwortlichen vieles im Dialog aus. „Wenn man gut argumentiert, muss man aber auch gar nicht entscheiden. Ein Expertisevorsprung reicht dann aus“, so ein Vertreter.

An Berufungsverfahren von Professoren im Bereich der Lehrerbildung sind die Zentren und Schools mit einem oder seltener mit mehreren Mitgliedern beteiligt, ebenso sind sie bei der Neugestaltung der Studiengänge selten allein verantwortlich oder haben das

letzte Wort. Allerdings bemängeln die Befragten diese Situation nicht, im Gegenteil: Sie schätzen die Zusammenarbeit und Akzeptanz durchweg positiv ein. Der Entscheidung, keine eigene Lehrerbildungsfakultät zu etablieren, stimmen die Geschäftsführer ohne Ausnahme zu: „Eine Querstruktur ist eben nicht darübergerlegt.“

Alle Geschäftsführer geben an, ihre Einrichtungen gleichermaßen an Service, Lehre und Forschung auszurichten. Unterschiede zwischen Schools und Zentren in Bezug auf eine spezielle Rolle der Bildungsforschung sind nicht zu erkennen. Beide Einrichtungen fördern die Bildungsforschung, indem sie besonders den wissenschaftlichen Nachwuchs unterstützen. Dazu gehören Nachwuchsforscher aus der Fachdidaktik, den Bildungswissenschaften oder solche mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium. Häufig unterstützen sie auch die Einwerbung von Drittmitteln; an manchen Einrichtungen existiert ein eigener Bereich, der verschiedene Disziplinen bei Projekten im Themenfeld Lehrerbildung zusammenbringt.

Lehrtätigkeiten bieten Schools und Zentren oft nur während der Praxissemester an, manchmal gehören dazu auch Veranstaltungen zu Soft Skills oder Kurse zur Berufsfindung. Auch hier wird stark darauf geachtet, anderen Fächern, besonders der Erziehungswissenschaft, keine Aufgaben „wegzunehmen“. Viele würden sich hier noch mehr Angebote wünschen. Dies scheitert jedoch oft an der Struktur von Studiengängen, die für solche Aspekte keine Workloads ausweisen und somit keine Credit Points vorsehen.

Die Weiterbildung von ausgebildeten Lehrkräften, die Beteiligung an der dritten Phase also, ist in vielen Fällen vom jeweiligen Bundesland gar nicht gewünscht. Teilweise unterstützen die Einrichtungen Veranstaltungen strukturell, bieten sie aber selten selbst an. Wegen fehlender Ressourcen öffnen sie daher auch schon mal bereits vorhandene Veranstaltungen, in denen Studierende, Referendare und Lehrer dann gemeinsam lernen.

An vielen Standorten macht der Servicebereich augenscheinlich den größten Anteil der Aufgaben aus. Dies ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass eine serviceorientierte Einrichtung zuvor bereits vorhanden war und nach der Eingliederung ihre Ressourcen und Schwerpunkte beibehält. Vor allem die Beratung für Studierende und Lehrende – oft rund ums Praxissemester – steht dabei im Vordergrund. Aber auch die Abwicklung von Prüfungsangelegenheiten gehört häufig dazu.

Das neue Konzept des Praxissemesters stellen die Befragten als eine ihrer wichtigsten Aufgaben heraus, die an Zentren und Schools offenbar einen großen Teil der Arbeit ausmacht. Die Einrichtungen betreuen nicht nur die Lehrer an den Schulen, bilden Mentoren aus und stellen den Schulen Materialien zur Verfügung. Insbesondere die Koordination der Veranstaltungen und der zeitlichen Abläufe liegen in ihren Händen sowie die Betreuung der Studierenden, aber auch der Lehrenden an der Universität.

Zukünftig möchten sich viele Schools und Zentren vorrangig der weiteren Verzahnung der Phasen widmen und die Zusammenarbeit der Teilbereiche in Forschungsprojekten voranbringen. Großen Wert legen sie dabei insbesondere auf die Qualität der Praxisphasen und deren Betreuung. Zudem besteht der einheitliche Wunsch, Wissenschaft stärker in das Berufsfeld zu integrieren. An vielen Standorten ist auch Inklusion ein besonders wichtiges Thema und soll Eingang in die Fachdidaktiken und alle Bereiche der Lehramtsausbildung finden. Zeitgleich laufen häufig mehrere Akkreditierungen von Studiengängen. Darüber hinaus haben die Einrichtungen fast überall erste Evaluationen der eigenen Arbeit durchgeführt oder stehen kurz davor. Teilweise haben sie dafür eigene Instrumente entwickelt.

Die Befragten betonten zudem sehr häufig, dass die Situation der Einrichtungen von einzelnen Personen abhängig ist. So kommt es etwa darauf an, ob die Hochschulleitung oder der Prodekan für Studium und Lehre sich für Lehrerbildung stark macht und diese zu seinem „Steckenpferd“ erklärt – oder eben nicht.

Das Zustandekommen von Kooperationen mit den Bildungswissenschaften, vor allem der hier führenden Erziehungswissenschaft, hängt sehr von der Einstellung einzelner Personen ab. Das Gleiche gilt für die Akzeptanz und das Bild der Einrichtung an der gesamten Universität, die nicht selten durch die Person des Dekans oder des wissenschaftlichen Leiters bestimmt sind. Viel „Geschick und Fingerspitzengefühl“ sind nötig, um Kooperationen zu ermöglichen und Unterstützung einzuwerben, gerade auch weil die meisten Einrichtungen eben kein Vetorecht besitzen, Entscheidungen gegebenenfalls auch gegen Widerstände durchzusetzen.

INSGESAM HALTEN DIE GESCHÄFTSFÜHRER DIE NEUEN EINRICHTUNGEN FÜR SINNVOLL UND GLAUBEN AN DEREN POSITIVE WIRKUNG AUF DIE STUDIERENDEN.

Zusammenfassend lässt sich außerdem festhalten, dass Einrichtungen die vielfach identischen Arbeitsfelder in der Praxis sehr unterschiedlich ausgestalten und umsetzen. Gründe sind die individuellen Gegebenheiten vor Ort wie etwa die Art der Studiengänge, die Schulformen, für die ausgebildet wird, die Anzahl der Studierenden, der Umfang der Ressourcen oder frühere Schwerpunkte der Universitäten.

Insgesamt halten die Geschäftsführer die neuen Einrichtungen für sinnvoll und glauben an deren positive Wirkung auf die Studierenden. Einer der Geschäftsführer: „Die Studierenden haben ein ganz neues Selbstbewusstsein und jetzt auch den Mut, sich das bestmögliche Studium zu holen, das sie bekommen können.“



Die wissenschaftlichen Leitungen der Zentren und Schools bewerten im Interview ihre Aufgaben trotz der hohen Komplexität nicht als Belastung.

Interviews mit den wissenschaftlichen Leitungen

Die Unterschiede in der Bereitschaft zum Interview reichte von Freude darüber, gefragt zu werden, über Unsicherheiten bezüglich der Zuständigkeit und des einschlägigen Wissens bis hin zu Ablehnungen. Auch die Art und Weise, wie die Interviews geführt wurden, war sehr unterschiedlich. Mal gingen die Interviewten souverän über den Leitfaden hinweg, dann wieder arbeiteten sie ihn sorgfältig ab, formulierten „mutig“ oder doch eher vorsichtig. Gründe für die Heterogenität könnten in der Persönlichkeit der Interviewten liegen, aber durchaus auch ein Reflex auf die jeweilige Position in der Organisation der Hochschule sein: hier die kaum honorierte und befugte Leitung, die quasi „ehrenamtlich“ arbeitet, dort die Personalunion von Prorektorin und Leitung, an anderem Ort der „echte“ Dekan, dort „so ähnlich wie“ ein Dekan.

Fast alle Befragten weisen auf die Besonderheiten ihrer Einrichtung hin, die sich in ihrer Geschichte, dem quantitativen Ausbau oder der Strukturbildung widerspiegeln. Durchweg sind die Einrichtungen gewachsen und haben, so die allgemeine Einschätzung, bei allen Stakeholdern an Gewicht gewonnen. Vor allem: Mehrheitlich wird die Überzeugung vertreten, dass die Fächer besser als in der Vergangenheit verstehen, wie sehr sie von der Lehrerbildung profitieren oder gar von ihr abhängig sind, dass manche gar „am Tropf der Lehrerbildung hängen“.

Was in den vergangenen Jahren erreicht worden sei, die „hohe Dynamik“, bewerten sie positiv, auch wenn – mit Blick auf die Zukunft – das eine oder andere zu tun sei. Hier und da sei die Fachdidaktik noch ausbaufähig, dort müsse die Stellung der Leitung gestärkt oder die Beschäftigungssituation der Mitarbeiter durch Entfristungen gesichert werden.

Die wissenschaftlichen Leitungen betonen die Vielfalt der Aufgaben, die zu erfüllen sind. Keine der Aufgaben habe jedoch eine explizite Priorität. Auch bewerten sie die Fülle der Aufgaben weniger als Belastung oder gar Überlastung. Im Gegenteil: Ihre Komplexität scheint die Rolle der Einrichtung und ihre eigene Arbeit aufzuwerten. Mit einem gewissen Stolz berichten sie, dass man alle Stakeholder kompetent bedient: das Rektorat, die Professoren-schaft, die bei Praktika kooperierenden Schulen, die Studierenden, auch die mit Interesse an der Promotion, sowie Lehrer, die die Weiterbildungsangebote nutzen.

Eine gewisse Unsicherheit zeigen die Befragten im Hinblick auf die explizite Präsenz des jeweiligen Leitbildes. Den Leitern scheint es zu genügen, dass Leitbilder in Dokumenten formuliert sind. Das ist durchaus nachvollziehbar, auch wenn es der Bedeutung, die Leitbildern in der einschlägigen Managementliteratur zugesprochen wird, zu widersprechen scheint. Ein viel wichtigeres Ergebnis: Unterhalb der allgemein beschriebenen Zielsetzungen, die in der Sprache der bildungspolitischen Auftraggeber formuliert sind, gibt es so gut wie keine

Ideen dazu, wie Maßnahmenpakete oder Einzelmaßnahmen mit den Leitideen verknüpft sind. Maßnahmen und Ziele sind nicht aufeinander abgestimmt. Letztere bleiben vage und sind eher intuitiv. Sie werden nicht als „smarte“, also als spezifische, messbare und anspruchsvolle Ziele formuliert, was im Sinne eines zielorientierten Managements defizitär wäre. Das Problem: „Un-smarte“ Ziele machen Evaluierungen nahezu unmöglich.

Als besonders großer Aufgabenbereich wird in nahezu allen Interviews die Koordinierung und Gestaltung von Praktika hervorgehoben. Hier spielt – mit einer Ausnahme – insbesondere das Praxissemester eine zentrale Rolle. Darüber hinaus koordinieren die Einrichtungen sehr erfolgreich die Angebote: Durchweg sei es gelungen, Überschneidungen wenigstens der Grundvorlesungen in den Fächern zu vermeiden.

Manchmal werden erst auf Nachfrage auch alle weiteren Aufgabenbereiche benannt: vielfältige Besprechungen, Beratungen der Studierenden, Initiierung von Forschung, Durchführung von Einführungs- und Begrüßungsveranstaltungen. Betont wird auch, dass die Leitungen in den Berufungskommissionen mitwirken, die für die Lehrerbildung relevant sind. Aber letztlich – so räumen die Interviewpartner gelegentlich ein – dominieren die Fächer in den Berufungsverfahren und favorisieren Bewerber mit wissenschaftlichem Profil, weniger die mit fachdidaktischer Kompetenz.

Zufrieden sind die wissenschaftlichen Leitungen mit der formalen Abarbeitung der politischen Aufträge. Anders sieht es aus, wenn man nach den Inhalten der Lehrerbildung fragt. Dieser Block des Interviews war meist schnell erledigt. Über curriculare Verknüpfungen oder gar Verbindlichkeiten wenigstens zentraler Inhalte wird so gut wie nicht gesprochen. Die Kompetenzen der Einrichtungen und der sie vertretenden Personen – im Sinne von Verfügungsrechten – sind doch sehr

beschränkt. Mit Blick auf die Fächer agieren die Leitungen sehr zurückhaltend und verhalten sich in inhaltlichen Fragen eher zaghaft. Hierfür mag es gute Gründe geben: So will man es sich mit den – letztlich autonomen – Fächern nicht verderben. Dennoch verhindert diese Vorsichtigkeit gegenüber den Fächern eine stärker durchgreifende „Querstrukturierung“. Man könnte unterstellen, dass hier ein implizites Organisationsmodell zugrunde liegt, das Management als das Führen von freundlichen Gesprächen definiert. Offenbar wird Entgegenkommen auch durch handfeste Unterstützungsleistungen „erkauft“. Gerne nehmen die Fächer etwa Hilfe bei der Akkreditierung und Erstellung kompatibler Prüfungsordnungen an. Diese Leistungen belegen die Nützlichkeit der Zentren/Schools innerhalb der Hochschule. Inwieweit diese „minimalinvasive“ Kommunikation allerdings die wichtigsten Probleme der Lehrerbildung lösen kann, ist freilich unklar.

Auffällig ist, dass niemand der Befragten eine theoretische Idee zu einem Changemanagement oder einer mehr als inkrementellen Organisationsentwicklung ins Interview einbrachte. Sicherlich verfügen die Leitungen über Managementkonzepte; sie sind dann aber implizit und, indem die Freiheit der Fächer unberührt bleibt, eher passiv und auf Kooperation hoffend. Etwas zugespitzter formuliert: Management wird hier als ordnungsgemäße und möglichst widerstandslose Durchführung von Einzelmaßnahmen gesehen; Maßnahmen werden in der Regel mit Zielen verwechselt. Ob Maßnahmen im Hinblick auf Outputs und Outcomes erfolgreich sind, lässt sich mangels Operationalisierungen und Benchmarks nicht bewerten.

Befragung der Studierenden

In Absprache mit den Autoren der Studie verteilten die Geschäftsführer und Direktoren der Zentren und Schools mindestens 60 Fragebögen in Seminaren und Vorlesungen, die überwiegend von Studierenden des Masters of Education besucht wurden. An Universitäten ohne Bachelor-/Mastersystem waren es Studierende ab dem 7. Fachsemester. Man wollte Hochschüler befragen, die möglichst viel Erfahrung mit dem Lehramtsstudium und den Zentren und Schools haben. Letztendlich konnten 767 ausgefüllte Bögen ausgewertet werden.

- Ist der Praxisbezug nun eher gegeben?
- Existiert in ihren Augen ein identitätsstiftender Mittelpunkt des Lehrerstudiums?
- Können sie sich – den Satzungen und Ordnungen gemäß – direkt einbringen?

Zur Ausbildung insgesamt

Nur fünf Prozent der Studierenden haben ihren Bachelor oder ihr Grundstudium an einer anderen Hochschule absolviert als dort, wo sie zum Zeitpunkt der Befragung studierten. Dieser Befund ist mit Blick auf die angestrebte Strukturierung im Bologna-Prozess interessant, die die Mobilität der Studierenden erleichtern soll.

Knapp 40 Prozent der Befragten finden es nicht oder eher nicht einfach, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Gründe dafür finden sich auch weiterhin in der Verteilung der Studienelemente an verschiedenen Orten und der anscheinend mangelnden Abstimmung untereinander. So stimmen mehr als 70 Prozent der Aussage eher oder voll zu, dass es schwierig ist, alle Termine unter einen Hut zu bringen. 60 Prozent der Befragten geben an, dass es selbst bei Pflichtveranstaltungen zeitliche Überschneidungen gibt.

Mit Ausnahme eines Standortes ist den Studierenden eher nicht klar, was sie am Ende ihres Studiums können und wissen sollten (64 Prozent).

„ICH WÜNSCHE MIR MEHR PRAXISBEZUG, ALLES IST VIEL ZU THEORETISCH UND WIRD NACH DEN PRÜFUNGEN WIEDER VERGESSEN.“

Antwort auf die offene Frage nach Verbesserungsvorschlägen

Aus den bisherigen Teilen der Exploration ergaben sich folgende Leitfragen für die Erstellung des Fragebogens:

- Was kommt von den Programmen bei den Studierenden an? Bemerken sie die neuen Querstrukturen?
- Wird ihnen ihr Studium erleichtert, wird ihnen die Koordination abgenommen?

SCHULFORMEN DER BEFRAGTEN

| | Anzahl Nennungen | Prozent |
|------------------------|------------------|------------|
| Primarstufe | 195 | 25,5 |
| Sekundarstufe I | 130 | 17,0 |
| Sekundarstufe II | 132 | 17,2 |
| Sekundarstufe I und II | 177 | 23,1 |
| Förderschule/Inklusion | 26 | 3,4 |
| Berufsbildende Schule | 73 | 9,5 |
| Andere Kombinationen | 34 | 4,3 |
| Gesamtsumme | 767 | 100 |

Von den „Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften“ wird „Innovieren“, also die ständige Weiterentwicklung eigener Kompetenzen und der Schule als Organisation, am wenigsten behandelt: Mehr als zwei Drittel stimmen zu bei der Frage, eher nicht oder nicht, ob dieser Aspekt in den Bildungswissenschaften thematisiert wird. Auch auf aktuelle Herausforderungen – wie etwa Inklusion – fühlen sich die Studierenden eher nicht gut vorbereitet (circa 60 Prozent).

44 Prozent fühlen sich bei ihren Praktika nicht oder eher nicht von der Universität unterstützt oder betreut. Zudem finden die meisten Studierenden: Theorie und Praxis sind insgesamt nicht gut miteinander verbunden (67 Prozent). In Prüfungen ist anscheinend eher Reproduktion als Anwendung gefragt (75 Prozent stimmt eher oder stimmt). Auch dieses Ergebnis ist nicht mit dem Ziel vereinbar, die Ausbildung mehr an der Berufspraxis zu orientieren und vor allem die Kompetenzorientierung im Lehramtsstudium stärker zu betonen.

Die Studierenden glauben insgesamt, wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten zu haben (circa 80 Prozent). Die Mehrheit der Studierenden würde sich sogar einen eigenen Fachbereich für Lehramtsstudierende wünschen (63 Prozent).

Zu der Ausbildung in den Fächern

Circa 80 Prozent der Befragten stimmen der Aussage eher zu oder zu, ihr fachwissenschaftliches Wissen sei hoch, für circa 67 Prozent gilt dies auch in Bezug auf das fachdidaktische Wissen. Die Verknüpfung von beidem wird nur noch von etwas mehr als der Hälfte der Studierenden als gut bewertet. Auf das Unterrichten des jeweiligen Faches fühlen sich circa 53 Prozent der Studierenden nicht oder eher nicht gut vorbereitet. Zudem glauben circa 60 Prozent, die in den Fächern gelernten Inhalte seien nicht oder eher nicht wichtig für den späteren Unterricht.

„ES GIBT VIEL ZU OFT ZEITLICHE ÜBERSCHNEIDUNGEN MEINER BEIDEN FÄCHER UND AUCH MIT DEN BILDUNGSWISSENSCHAFTEN.“

Antwort auf die offene Frage nach Verbesserungsvorschlägen

63 Prozent gaben an, sich in Lehrveranstaltungen eher nicht oder nicht mit Schulbüchern des Faches beschäftigt zu haben, 48 Prozent haben sich nicht mit anderem Lehrmaterial auseinandergesetzt. Etwas mehr als die Hälfte hat nicht oder eher nicht gelernt, Kompetenzen von Schülern im jeweiligen Fach zu erfassen.

Offene Frage

Viele Befragte nutzten die Möglichkeit im Fragebogen, selbst Verbesserungsvorschläge und Wünsche für ihr Studium anzugeben. Besonders wichtig ist ihnen eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis (38 Prozent). Viele Studierende wünschen sich eine verbesserte Organisation des Studiums oder eine Veränderung in der Studienstruktur (25 Prozent). 21 Prozent der Befragten fordern außerdem mehr Berufsbezug und schulrelevantere Inhalte in ihrem Studium. Mehr und qualitativ hochwertigere Didaktik- und Fachdidaktikanteile wollen 12 Prozent der Studierenden und jeweils rund 11 Prozent mehr Praxis und eine bessere Organisation rund um Praktika.



Gute Noten für die Einrichtungen: Die Studierenden sind zufrieden mit Beratung und Informationsangeboten.

Zentren und Schools

Zur Rolle der Zentren und Schools lassen sich aus Sicht der Studierenden folgende Aussagen treffen: Die Einrichtungen sind insgesamt an den Standorten der Stichprobe soweit etabliert, dass sie bei circa 86 Prozent der Lehramtsstudierenden bekannt sind. Nur an zwei Standorten kannte jeweils die Hälfte der Studierenden das Zentrum beziehungsweise die School nicht.

„ICH WÜRDTE MIR EIN DUALES STUDIUM WÜNSCHEN, IN DEM MAN VON ANFANG AN REGELMÄSSIG IN DIE SCHULEN GEHT.“

Antwort auf die offene Frage nach Verbesserungsvorschlägen

In den meisten Fällen (53 Prozent) lernten die Studierenden die Einrichtung im Verlauf des Bachelor- oder Grundstudiums bei der Anmeldung eines Praktikums (41 Prozent) oder bei Infoveranstaltungen (35 Prozent) kennen. Nur an einem Standort ist die Einrichtung genauso häufig bereits seit Beginn des Studiums bekannt.

Vor allem werden die Einrichtungen bei Fragen zum Studienverlauf (53 Prozent) und zu Praktika (57 Prozent) oder bei der Anmeldung von Praktika (64 Prozent) in Anspruch genommen (Mehrfachantworten möglich). Von den Studierenden, die die Einrichtung nicht kennen, wünschen sich viele vor allem Unterstützung bei Fragen rund ums Referendariat (56 Prozent). Auch bei Fragen zu Praktika (35 Prozent), zum Studienverlauf sowie zur Erstellung von Stundenplänen (jeweils 26 Prozent) und zu Prüfungen (28 Prozent) erwarten die Studierenden Hilfe (ebenfalls Mehrfachantworten möglich).

Grundsätzlich sind die Studierenden mit der Arbeit der Zentren oder Schools eher oder sehr zufrieden. Dies gilt für Beratung (76 Prozent), für deren eigene Lehrveranstaltungen (71 Prozent), Informationsveranstaltungen (74 Prozent), Weiterleitung an zuständige Stellen (79 Prozent), räumliche Erreichbarkeit (88 Prozent), Öffnungszeiten (72 Prozent) und Infomaterialien (80 Prozent) sowie die Homepages (80 Prozent).

„MAN BRÄUCHTE VIEL MEHR BEZUG ZUR SPÄTEREN TÄTIGKEIT AUCH IN DEN FÄCHERN. 70 PROZENT VON DEM, WAS ICH DORT LERNE, WIRD NIEMALS ZUR ANWENDUNG KOMMEN.“

Antwort auf die offene Frage nach Verbesserungsvorschlägen

**KENNEN SIE DAS ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG/
DIE SCHOOL OF EDUCATION AN IHRER UNIVERSITÄT**

| | Anzahl Nennungen | Prozent |
|--------------------|------------------|------------|
| Ja | 661 | 86,2 |
| Nein | 106 | 13,8 |
| Gesamtsumme | 767 | 100 |

BEI WELCHEN BELANGEN HABEN SIE SICH AN DIE EINRICHTUNG GEWANDT?

| | Anzahl Nennungen |
|---|------------------|
| Bei Fragen vor dem Studium | 77 |
| Bei Fragen zum Studienverlauf | 305 |
| Bei Fragen zur Erstellung von Stundenplänen | 34 |
| Bei Schwierigkeiten mit der Studierbarkeit | 94 |
| Bei Problemen, in der Regelstudienzeit fertig zu werden | 37 |
| Bei Fragen zu Prüfungen | 90 |
| Bei Fragen zu Praktika | 333 |
| Bei der Anmeldung von Praktika | 370 |
| Bei Fragen zum Referendariat | 42 |
| Aus anderen Gründen | 62 |

(Mehrfachantworten waren möglich.)

ZUFRIEDENHEIT MIT DER EINRICHTUNG

| | Anzahl Nennungen | Prozent |
|---|------------------|------------|
| Mit der Beratung am Zentrum/an der School war ich sehr zufrieden | | |
| Stimmt | 113 | 23,5 |
| Stimmt eher | 263 | 53,1 |
| Stimmt eher nicht | 79 | 16,4 |
| Stimmt nicht | 33 | 7,1 |
| Gesamtsumme | 488 | 100 |
| Vom Zentrum/von der School wurde ich – falls nötig – weitergeleitet | | |
| Stimmt | 111 | 35,7 |
| Stimmt eher | 149 | 44,2 |
| Stimmt eher nicht | 46 | 15,0 |
| Stimmt nicht | 15 | 5,1 |
| Gesamtsumme | 321 | 100 |
| Das Zentrum/die School ist räumlich gesehen gut erreichbar | | |
| Stimmt | 274 | 51,2 |
| Stimmt eher | 209 | 36,6 |
| Stimmt eher nicht | 40 | 7,2 |
| Stimmt nicht | 26 | 5,1 |
| Gesamtsumme | 549 | 100 |
| Das Zentrum/die School ist bzgl. der Öffnungszeiten gut erreichbar | | |
| Stimmt | 112 | 22,5 |
| Stimmt eher | 253 | 49,1 |
| Stimmt eher nicht | 116 | 23,6 |
| Stimmt nicht | 26 | 4,8 |
| Gesamtsumme | 475 | 100 |
| Mit Lehrveranstaltungen des Zentrums/der School war ich sehr zufrieden | | |
| Stimmt | 63 | 15,8 |
| Stimmt eher | 218 | 55,3 |
| Stimmt eher nicht | 96 | 24,3 |
| Stimmt nicht | 17 | 4,5 |
| Gesamtsumme | 394 | 100 |

| | Anzahl Nennungen | Prozent |
|---|------------------|------------|
| Mit Informationsveranstaltungen des Zentrums/der School war ich sehr zufrieden | | |
| Stimmt | 104 | 24,7 |
| Stimmt eher | 216 | 48,7 |
| Stimmt eher nicht | 90 | 21,7 |
| Stimmt nicht | 19 | 4,8 |
| Gesamtsumme | 429 | 100 |
| Infomaterial des Zentrums/der School fand ich sehr hilfreich | | |
| Stimmt | 100 | 22,6 |
| Stimmt eher | 252 | 57,7 |
| Stimmt eher nicht | 72 | 16,5 |
| Stimmt nicht | 14 | 3,2 |
| Gesamtsumme | 438 | 100 |
| Die Homepage des Zentrums/der School ist sehr hilfreich | | |
| Stimmt | 132 | 26,0 |
| Stimmt eher | 279 | 54,3 |
| Stimmt eher nicht | 80 | 15,6 |
| Stimmt nicht | 20 | 4,0 |
| Gesamtsumme | 511 | 100 |

(Berücksichtigt werden nur die Nennungen der Befragten, die die entsprechende Leistung auch in Anspruch genommen haben.
Durch Rundungen treten Abweichungen zu 100 Prozent auf.)

„DIE UNI SOLLTE IM PRAKTIKUM BESUCHE ABHALTEN, UM UNS BESSER ZU BETREUEN. DIE ZUSAMMENARBEIT MIT SCHULEN MUSS VERBESSERT WERDEN – DIE WISSEN OFT GAR NICHT, WAS SIE MIT UNS ANFANGEN SOLLEN.“

Antwort auf die offene Frage nach Verbesserungsvorschlägen

Fazit

Die explorative Studie kommt – bezogen auf die Leitfragen – zunächst zu folgendem Fazit:

- Es gibt meist keine Curricula aus einem Guss: Die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften entscheiden weitgehend frei über die inhaltliche Ausgestaltung ihrer jeweiligen Anteile. Lediglich die Vereinbarkeit mit Prüfungsordnungen wird untersucht.
- Teilweise kontrollieren die Zentren/Schools die Vollständigkeit des Lehrangebotes. Je nach Standort und der Rolle der Lehrerbildung an der Hochschule gibt es eigene Fachveranstaltungen für Lehrämter. Dies ist jedoch sehr unterschiedlich.
- Die Zentren und Schools sind weitestgehend an Berufungsverfahren beteiligt, wenn sie die Einrichtung direkt oder in besonderem Ausmaß die Lehrerbildung betreffen, an anderen – obwohl indirekt auch Belange der Lehrerbildung tangiert werden – jedoch nicht. Je nach Standort ist auch hier das Ausmaß an Mitbestimmung sehr unterschiedlich.
- Das Budget für die Lehrerbildung wird nur an den wenigsten Standorten von den Zentren/Schools selbst verantwortet. Meist verfügen sie nur über finanzielle Mittel, die die eigene Einrichtung direkt betreffen.
- Die Rechte und Pflichten der Leiter sowie auch deren Einfluss sind sehr heterogen, auch hängt die Rolle der Lehrerbildung an der jeweiligen Hochschule von weiteren leitenden Akteuren – Hochschulleitung, Prodekan für Lehre – ab.

Die explorative Studie kann eine Vielzahl positiver Befunde liefern, jedoch auch kritische Befunde und Fragen. Zusammengefasst:

Vieles funktioniert besser als erwartet.

Die Zentren/Schools haben sich, folgt man den Selbstbeschreibungen und den Einschätzungen der großen Mehrheit der Studierenden, dynamisch entwickelt und sind festes, unverzichtbares Element der Lehrerbildung. Vieles funktioniert besser als erwartet, erklärten die Interviewpartner vor Ort. Man engagiert sich, will die Studierenden unterstützen und ist auch mit Blick auf die zukünftigen Entwicklungen zuversichtlich. Dass die Kunden auch Defizite sehen, vermag angesichts einer durchschnittlich positiven Wertung nicht zu beunruhigen.

Die Praxis ist vielfältig.

Dennoch gibt es einige Feststellungen, die kritischer zu bewerten sind. Zunächst kann ein alter Befund bestätigt werden. So resümierte Merckens bereits vor etwa zehn Jahren, „dass die gegenwärtige Praxis der Zentren – wenn man es positiv schildern will – vielfältig ist“.⁴ Denn hinsichtlich des Aufgabenspektrums, der Ausstattung und der Kompetenzen sei eine erhebliche Varianz festzustellen.⁵ Positiv lässt sich diese „Vielfalt“ bewerten, wenn man diese Entwicklungen, wie etwa Merckens, mit unterschiedlichen Bedarfen erklärt.⁶ Für eine derartige rationale Ausdifferenzierung konnte die Studie allerdings keine Belege finden, weshalb auch die Gegenthese zutreffen könnte: Die Entwicklung erfolgte eher pragmatisch. Die Einrichtungen erledigen größere Aufgaben durch Maßnahmen, die in der Regel als erfolgreich gelten. Ein solches pragmatisches Management orientiert sich in seiner Planung und Umsetzung kaum an strategischen Zielen oder an einer damit verbundenen systematischen Bedarfsanalyse.

Zentren und Schools haben hauptsächlich eine Katalysatorenfunktion.

Auch eine weitere „gängige Hypothese“ kann damit bestätigt werden: Die Zentren und Schools nehmen ihre Beratungs-, Vermittlungs- und Koordinierungsleistungen relativ gut wahr. Weniger erfolgreich sind sie aber, wenn es um eine wirksame Vertretung der spezifischen Belange der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten geht, vor allem dann, wenn sich Widerstände zeigen oder sie erwartet werden. Fraglich ist damit, inwieweit es ihnen gelingt, einen Kontrapunkt zur Fragmentierung zu setzen und ein „identitätsstiftender Ort“ für Lehramtsstudierende zu sein. Geht man von zwei Polen der Ausrichtung aus, ist nach Auswertung der vorliegenden Stichprobe nur ein Modell realisiert: Die Zentren unterstützen und beraten. Das zweite Modell mit dem Ziel, die Lehrerbildung zu steuern, findet sich dagegen nicht. Zentren und auch Schools sind eher „Katalysatoren“ für Reformprozesse und wollen sich als nützliche Kooperationspartner der Fächer erweisen, auf deren Akzeptanz und Mitarbeit sie angewiesen sind.⁷

Die Einrichtungen sind auf Wohlwollen angewiesen.

Wenn man ein implizites Organisationsmodell sichtbar machen möchte, so könnte man die These formulieren, dass sich hier kluges Management als ein Handeln definiert, das man demokratisch-kommunikativ nennen könnte. Man will Einsichten erzeugen und je mehr man Nützlichkeit beweist, desto höher ist die Erwartung eines Entgegenkommens derjenigen, von deren Wohlwollen man abhängt. Hierzu gehört es aber auch, die Inhalte der Lehrerbildung möglichst nicht zu thematisieren, vor allem nicht kritisch.

Zentren und Schools bleiben Serviceagenturen.

Insofern sehen wir kaum Hinweise darauf, dass sich an der bisherigen Befundlage Wesentliches geändert hat: Zentren und Schools sind demnach immer noch im Kern Serviceagenturen. Sie unterstützen die Fachbereiche, koordinieren, handeln (freundlich) aus und informieren. Ihr Bemühen ist vorwiegend „administrativ“. Dies zeigt vor allem der extreme Aufwand für die Koordination und Reflexion der Praktika, neuerdings auch der Praxissemester. Akzeptanz scheint man sich an jedem Standort erarbeitet zu haben sowie die Möglichkeit, wenigstens relativ autonom bestimmen zu können. Der Preis dafür ist oft eine gewisse Zurückhaltung bei inhaltlichen Entscheidungen. Mehrere Protagonisten stellen heraus, dass der Erfolg ihrer Einrichtung von Personen abhängig ist, vom persönlichen Einsatz und der ebenfalls persönlichen Einstellung anderer Stellen – insbesondere der Hochschulleitung. Jeder Standort hat tatsächlich eine individuelle Lösung erarbeitet, angepasst an Ressourcen und die Gegebenheiten vor Ort, dies aber eben pragmatisch, nicht systematisch.

Eine neue Lehrerbildung?

Wer aus der Perspektive einer zweckrationalen Organisationstheorie argumentiert, die operationalisierte Zielzustände (also smarte Ziele), eine für die Zielerreichung verantwortliche Mitgliedschaft (wer gehört zur Organisation mit welchen Rechten und Pflichten?) und eine hierarchische Entscheidungskaskade (wer kann was verfügen?) erwartet, dürfte von den Befunden enttäuscht sein. Diese Theorie unterstellt eine verminderte Effektivität der „kollektivistisch-demokratischen“ Organisationsform.

JEDER STANDORT HAT TATSÄCHLICH EINE INDIVIDUELLE LÖSUNG ERARBEITET, ANGEPASST AN RESSOURCEN UND DIE GEGEBENHEITEN VOR ORT, DIES ABER EBEN PRAGMATISCH, NICHT SYSTEMATISCH.

Aber man muss erstens festhalten, dass es womöglich wenig Erfolg versprechend wäre, in zweckrationaler Art an Universitäten handeln zu wollen. Und es ist an den politischen Auftrag zu erinnern, der, dem Prinzip der Umsetzungsautonomie folgend, es den Standorten überlässt, individuelle Lösungen für die abstrakte Idee der Verbesserung der Lehrerbildung mittels „Querstrukturierung“ zu erarbeiten. Weshalb die Politik allerdings der Meinung ist, dass auf diese Weise erstens angemessene Modelle und zweitens die besten Lösungen gefunden werden, bleibt im Dunkeln. Und unklar ist auch, wie aus zufälligen Mosaiksteinen ein homogenes Bild entstehen soll, in dem der Beobachter eine grunderneuerte deutsche Lehrerbildung erkennen könnte.

4 Merkens (2005)

5 Vgl. Weyand und Schnabel-Schüle (2010)

6 Vgl. Merkens, a. a. O.

7 Vgl. Gabler/Hilligus (2007)

Empfehlungen

Adressaten der Empfehlungen



Bildungs-/Hochschulpolitik



Hochschulleitungen



Schools und Zentren



An der Lehrerbildung
beteiligte Fächer



Bildungsforschung



Andere Akteure,
zum Beispiel Stiftungen

Die folgenden Empfehlungen sind nicht immer eindeutig an bestimmte Akteure adressiert. Im Sinne einer gelingenden Umsetzung wäre es jedoch zwingend notwendig, die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für Maßnahmen und deren Zielerreichung genauer und verbindlich zu bestimmen. Auch inhaltlich sind die Zuordnungen der Empfehlungen nicht immer eindeutig. Überschneidungen sind unvermeidbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Eine Politik, die unklare Ziele formuliert und Umsetzungen auf die operativen Ebenen fast ohne Vorgaben und Richtlinien delegiert, gibt ihre Steuerungsfunktion auf. Eine solche Politik kann nur hoffen, dass die Akteure vor Ort intuitiv plausible Ideen in klare Maßnahmen übersetzen. Was als Vielfalt propagiert wird, kann auch als zufälliges Durcheinander interpretiert werden: gewissermaßen die Freiheit marktliberaler Profilierungen statt geregelter

Ausbildungen. Man kommt am Ende zu einer durchaus paradoxen Feststellung: Ein Konzept, das unter einer großen und anspruchsvollen Überschrift steht, realisiert sich variantenreich an den jeweiligen Orten seiner Umsetzung, um dann aber doch in einer oberflächlichen Gleichheit zu münden. Alle machen doch irgendwie dasselbe, nämlich das, was auch einigermaßen risikolos realisierbar ist. In einem auf Autonomie und Wettbewerb setzenden Entwicklungsprojekt gerät der Wunsch nach Innovation oft zur Imitation, ein der Organisationsforschung gut bekannter Effekt. Inspiration und Mut kommen in der Regel so nicht zustande. Oder anders gesagt: Auf diese Weise dürfte es schwierig sein, die Lehrerbildung in Deutschland systematisch und erfolgreich umzugestalten.



NOTWENDIGKEIT VON EVALUATION

Wenn tatsächlich die Vielfalt der Umsetzung ein angestrebtes politisches Ziel ist, dann müsste ein Vergleich der individuellen Lösungen klären, welches Modell warum besser als andere funktioniert und ob es übertragbar ist.

- Dringend erforderlich wäre es deshalb, die Arbeit der Zentren und Schools flächendeckend und regelmäßig zu evaluieren. Manche Standorte wünschen sogar explizit, bei der Entwicklung von Instrumenten unterstützt zu werden. Für ein übergreifendes Projekt sollten auch übergreifende Instrumente eingesetzt werden, die die Standards guter Evaluation⁸ erfüllen. Zugleich sollten sie die Entwicklungsfunktion der Einrichtungen stützen und die Ideen der jeweiligen Praxis fair berücksichtigen. Evaluationen sind nicht mit standardisierten Audits (Inspektion) zu verwechseln.

- Evaluationen sollten auch prüfen, welche Ressourcen zur Bewältigung welcher Arbeiten nötig sind. Solche „inputbezogenen“ Evaluationen sind Wirkungsevaluationen vorzulagern.
- Sollten sich anspruchsvolle Evaluationen nicht realisieren lassen, so ist wenigstens ein nach außen transparentes und gut zu kommunizierendes Dokumentationssystem anzustreben.
- Es wäre wichtig, die Mittel – zumindest stärker als bislang – zu verstetigen. Zu viele prekäre Arbeitsplätze stärken die Zentren/Schools weder nach innen noch nach außen. Die Schlüsselpositionen sollten durch Kompetenz in doppelter Hinsicht – Qualifikation und Verfügungsrechte – gestärkt werden.

⁸ Vgl. www.degeval.de

MEHR BERUFSBEZOGENE BILDUNG

Viele Studierende wünschen, das theoretische Studium besser mit der Berufspraxis zu verknüpfen sowie eine höhere Relevanz der Inhalte in den Fächern für ihren späteren Alltag als Lehrer. Schließlich spiegeln sie hiermit auch einen zentralen Grund für die Einführung der neuen Strukturen. Hieraus können sich verschiedene Empfehlungen ableiten:

- Die Bildungspolitik muss überlegen, welche Anreize diese Idee der stärkeren inhaltlichen Verknüpfung befeuern würden – auch wenn diese Anreize allerdings noch keinen Erfolg garantieren.
- Aber auch die Schools/Zentren müssen nicht passiv auf diesen Befund reagieren. Ein Geschäftsführer formulierte das so: „Man muss einen Biologiestudenten fragen können, was die Veranstaltung XY mit seinem Lehramtsstudium zu tun hatte, und wenn er das nicht beantworten kann, muss man handeln.“

- Auch durch eigene Veranstaltungen der Einrichtungen zu Soft Skills oder übergreifenden Kompetenzen, wie etwa Sprechtrainings, und den Belangen des Lehrerberufs, die sonst nicht eindeutig zuzuordnen sind, wäre der Bezug zum Berufsfeld besser gegeben.
- Dazu gehören auch Anstrengungen, das Prüfungswesen im Sinne der KMK-Vorgaben zu reformieren, nämlich Kompetenzen statt nur Wissen zu vermitteln. Ohne ein Überdenken der Vermittlungsformen oder auch Veranstaltungsarten dürfte das nicht gelingen.
- Alle Einrichtungen wünschen sich, „der Ort der Lehrerbildung und der Lehramtsstudierenden zu sein“. Dazu könnte es hilfreich sein, Beratung vor dem Studienbeginn anzubieten oder womöglich auch Studierende darauf zu verpflichten. Dafür gibt es Beispiele.



MUTIGERES MANAGEMENT

Ein durchgängiger Befund ist, dass alle befragten Akteure die Forderungen nach „Querstrukturierung“ und Stärkung der Lehrerbildung teilen. Unterhalb dieser Übereinstimmung findet sich jedoch eine hohe Varianz der Umsetzungen und kaum eine entwickelte Strategie für ein erfolgreiches Management.

- Die Einrichtungen sollten sachbezogen und selbstsicher eine Priorisierung der Aufgaben vornehmen. Das kann auch bedeuten, dass auf bestimmte Aufgaben verzichtet wird.
- Wir empfehlen, mehr als bisher über „smarte Ziele“ nachzudenken, statt vagen Ideen zu folgen.
- Auch wenn (noch) Ideen fehlen, müssen inhaltliche Reformen angegangen werden. Eine bloße Strukturreform, die das Studium lediglich besser administriert, wird dem

breiten Problemspektrum der Lehrerbildung nicht gerecht.

- Die Zentren/Schools können bestimmte Aufgaben selbstständig angehen. Auch die Koordination von Pflichtveranstaltungen und Prüfungen könnte nach Ansicht vieler Studierender besser laufen.
- Im administrativen Bereich könnten die Schools/Zentren recherchieren, ob es Ideen gibt, ein Lehramtsstudium in der Regelstudienzeit sicherer und leichter abschließen zu können. Warum soll dabei nicht auch über Ideen jenseits der Semesterstruktur und der täglichen Kernzeiten nachgedacht werden?
- Zur Stärkung der Schools/Zentren innerhalb der Hochschule kann und sollte die Hochschulleitung einen wesentlichen Beitrag leisten.





MEHR POLITISCHES ENGAGEMENT

Die Schule und der Lehrberuf sollten stärker als bisher im Blick bleiben. Die Schools/Zentren wären der ideale Akteur, für die zukünftige Lehrerschaft Partei zu ergreifen. Es ist durchaus bemerkenswert, dass die Lehrerbildung anhaltender Kritik ausgesetzt ist und geradezu permanent reformiert wird. Dabei werden den zukünftigen Lehrern immer mehr und zum Teil auch professionsfremde Kompetenzen abverlangt: Organisationsentwicklung, sozialpädagogische Beratung oder gar solche, die den Bereich ihrer Persönlichkeit betreffen.

- Die vielfältigen Kompetenzen, die zukünftige Lehrer erwerben müssen, sollten realistisch re-formuliert werden: Was soll und

muss eigentlich ein Lehrer können und inwieweit decken die Hochschulen ihren Teil der Verantwortung ab? Für solche und ähnliche Fragen könnten die Schools/Zentren Forschungsmittel beantragen. Sie können aber in jedem Fall Debatten anregen.

- Die Zentren/Schools können auch besonders kontroverse (!) Debatten anregen und Fragen stellen, die tabuisiert sind. Wie kann man von zukünftigen Lehrkräften, denen man ja häufig ein fehlendes Interesse an einem Fachstudium unterstellt, verlangen, neben den bildungswissenschaftlichen Anteil auf hohem Niveau auch noch gleich zwei Fächer studieren zu müssen, die womöglich inhaltlich weit voneinander entfernt sind.



FORSCHUNGSDESIDERATA

Die Forderung nach weiterer Forschung ist im Feld der Lehrerbildung sehr gut begründet. Es ist verwunderlich, wie wenig der politische Auftraggeber daran interessiert scheint, ob und wie sich die Lehrerbildung nach den neuesten Reformvorhaben entwickelt hat. Im Anschluss an diese Exploration bieten sich verschiedene Folgestudien an:

- Die standardisierte Befragung der Studierenden kann tiefer gehende Fragen nicht beantworten. Hier müssten Interviews mit Studierenden anschließen, bestenfalls mit den Studierenden unserer Befragung.
- Befragungen von jungen Lehrern oder Lehrern in der zweiten Phase können womöglich besser klären, inwieweit berufliche Ansprüche und Studieninhalte aufeinander bezogen sind.
- Sinnvoll ist es, die tatsächlichen Lehrangebote und ihre Inhalte zu analysieren – bisher haben Studien eher Texte zu Seminaren und Modulen

untersucht – sowie zu prüfen, inwieweit eine stärkere Verschulung des Studiums Kernkompetenzen, zumindest als Angebote, sichert. Vor allem der Blick in die Fächer fehlt weitgehend.

- Grundsätzlich wäre deshalb zu erforschen, wie die reale Situation in den Fächern aussieht. Eine Studie könnte zum Beispiel fall- und fachbezogen die plausible und eingängige These prüfen, ob und inwieweit die behandelten Inhalte der akademischen Fächer die Aufgaben des zukünftigen Arbeitsplatzes reflektieren. Dazu gehört auch die Frage, ob die Lehramtsstudierenden in den Fächern so respektiert werden wie diejenigen, die kein Lehramt anstreben.
- Auch zu prüfen wäre, welche Rolle die Fachdidaktik im jeweiligen Fach tatsächlich spielt. Mit der Besetzung von Professuren, oft Juniorprofessuren, ist der fachdidaktische Anspruch ja noch nicht automatisch eingelöst.

Literatur

- Blömeke, S.** (2000). Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle und Analysen der Leistungsfähigkeit. In: M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S.** (2001). Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In: N. Seibert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. (S. 131–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DeGEval** – Gesellschaft für Evaluation e. V. (2008) (Hrsg.): *Standards für Evaluation*, 4. unveränderte Auflage. Mainz.
- Gabler, W. & Hilligus, A. H.** (2007). Zentren für Lehrerbildung – wissenschaftliche Einrichtungen mit Profil. Vortrag auf dem Bundestreffen der Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der Zentren für Lehrerbildung. Münster, 12.–14.03.2007.
- Hilligus, A. H.** (2005). Zentren für Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: A. H. Hilligus & H. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. (S. 69–102). Münster: LIT-Verlag.
- KMK** (2004a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004. Zugriff am 18.08.2014, von URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK** (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Zugriff am 18.08.2014, von URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf
- KMK** (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008. Zugriff am 18.08.2014, von URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- lehrerbildung.de Portal der Universität Münster.** Zugriff am 18.08.2014, von URL: www.lehrerbildung.de/wws/163128.php?sid=32764124029882110140291519151690
- Merkens, H.** (2005). Konzeptionelle Überlegungen für die Zukunft. In: H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Schriftenreihe der DGFE. (S. 103–109). Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E.** (2005). Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Schriftenreihe der DGFE. (S. 15–31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tulodziecki, G.** (2005). Das Paderborner Lehrerausbildungszentrum als Entwicklungsagentur im Bereich von Forschung und Lehre. In: H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Schriftenreihe der DGFE. (S. 47–60). Wiesbaden: VS Verlag.
- Weyand, B. & Schnabel-Schüle, H.** (2010). Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Projektbericht des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier (im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). Zugriff am 18.08.2014, von URL: www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/erhebung_grunddaten_zentren_lehrerbildung/erhebung_von_grunddaten_zu_zentren_fuer_lehrerbildung_in_deutschland.pdf
- Wissenschaftsrat** (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Lehrerbildung*. Frechen: Hilgers Medienproduktion.

Impressum

Herausgeber

Deutsche Telekom Stiftung
53262 Bonn

Tel. 0228 181-92001
Fax 0228 181-92005
stiftung@telekom.de
www.telekom-stiftung.de

Verfasser

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Sina Blasberg

Redaktion:

Marion Ayasse, Bettina Jorzik,
Dietmar Schnelle

Verantwortlich

Dr. Ekkehard Winter

Gestaltung und Produktion

SeitenPlan GmbH
Corporate Publishing, Dortmund
www.seitenplan.com

Druck

Druckerei Schmidt, Lünen

Fotos

bokan/Shutterstock (S. 16), BusseniusReinicke/
Stifterverband (S. 5), Michael Ebner/Deutsche
Telekom Stiftung (S. 4), Robert Kneschke/
Shutterstock (S. 7), Monkey Business Images/
Shutterstock (S. 12), Uta Wagner/Deutsche
Telekom Stiftung (S. 1)

Stand

Juni 2015

Copyright Deutsche Telekom Stiftung



Deutsche Telekom **Stiftung**