

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, Lehrbildungsfakultäten oder Lehrbildungszentren, 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 Lehrbildungsprogrammatiken; 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 Lehrbildungskulturen 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 ausgebaute 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 Lehrkompetenzen, 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 Lehrbildungsfakultät, 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 Lehrbildungsfakultät 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 vielschichtigere 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?

