

Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe

Isabell van Ackeren

Zur (möglichen) Bedeutung der Lehrkräftebildung aus staatlicher und hochschulischer Sicht

241.302 – so viele Studierende in Lehramtsstudiengängen weist die Statistik derzeit bundesweit aus (für 2018/19 bei insgesamt 2.863.609 Studierenden, Destatis 2019, S. 78). Dies sind immerhin fast 8,5 Prozent aller Studierenden, wobei der Anteil an den Hochschulstandorten erheblich schwankt (etwa im Flächenland Nordrhein-Westfalen von ca. 4,5 Prozent an der RWTH Aachen (2019, S. 3) bis 35 Prozent an der Universität Paderborn (2019, S. 11)). 130 – dies ist die Zahl der Hochschulen (und somit fast ein Drittel der ca. 400 Hochschulen bundesweit), die in der Lehrkräftebildung tätig sind (Ramboll 2018, S. 22, für 2015/16). 4.745 – so viele Studiengänge bezogen sich im Winter 19/20 auf das Lehramt (bei über 20.000 Studiengängen im Bundesgebiet entspricht das fast einem Viertel der Angebote, HRK 2019, S. 12).

Die Lehrkräftebildung ist für viele Hochschulen quantitativ und somit auch finanziell sehr bedeutsam. Landesweite Programme zum Ausbau der Fachdidaktiken sowie der Zentren für Lehrkräftebildung, aber auch die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), für die das Bundesministerium für Bildung und Forschung zwischen 2014 und 2023 eine halbe Milliarde Euro bereitstellt, sind zahlenmäßiger Ausdruck der Bedeutung dieses Bereichs der Academia. In Zeiten erheblichen Mangels an Lehrpersonal in den Schulen wird derzeit in vielen Ländern zwischen Land und Hochschulen vereinbart, noch weitere Studienplätze in bestimmten Lehrämtern bereitzustellen.

Die staatlichen Erwartungen und Steuerungsinteressen, die mit der Ausbildung des eigenen künftigen Personals verbunden sind, kommen hier klar zum Ausdruck. Auch angesichts einer hohen öffentlichen Aufmerksamkeit für die quantitative Deckung des Lehrkräftebedarfs erscheint der Handlungsbedarf derzeit besonders groß. Zugleich stellen ‚Abkürzungsverfahren‘ in die Schulpraxis den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten, praxisreflexiven und professionsorientierten Lehrkräftebildung in Frage.

Die Hochschulen wiederum leisten einen zentralen Beitrag zu gesellschaftlichen Entwicklungen, indem sie Studierende ausbilden und wissenschaftliche Erkenntnisse generieren. Die hohe gesellschaftliche Verantwortung gilt für die Ausbildung künftiger Lehrpersonen, die in

Schulen zur Entwicklung junger Menschen beitragen, in besonderem Maße. Für die Hochschuleseite bieten sich hier Möglichkeiten der Profilbildung in einem Themenfeld gesellschaftlicher Verantwortung und des Transfers, auch durch Verzahnungsmöglichkeiten mit bildungsbezogener Forschung. Manch ein Standort hat für die Lehrkräftebildung auch ein eigenes Ressort in der Hochschulleitung vorgesehen, z. B. an den Universitäten Kiel, Braunschweig und Berlin (TU).

Andererseits lassen sich an verschiedenen Standorten mit Lehramtsbezug immer wieder auch Tendenzen beobachten, bei denen die Lehrkräftebildung nicht unbedingt im Fokus der Aufmerksamkeit steht, sondern als Mittel zu einem weiteren bzw. anderen Zweck erscheint. Dies kann sich z. B. in Bestrebungen von Fächern äußern, bestehende und finanziell einträgliche lehrerbildende Studiengänge durch Hauptfachstudiengänge zu ergänzen und sich am jeweiligen Standort als akademisches Fach weiter zu etablieren, etwa in Bereichen wie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, der Psychologie oder auch in entsprechenden Unterrichtsfächern. Hier ergeben sich einerseits Chancen, die Lehrkräftebildung wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln und wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, andererseits besteht die Gefahr von Rückzugstendenzen aus der Lehrkräftebildung bzw. den Berufsfeldbezug aus den Augen zu verlieren.

Leitungspersonen in den Fakultäten, Zentren für Lehrkräftebildung und insbesondere auch in der Hochschulleitung sind gefordert, die Rolle der Lehrkräftebildung nicht aus dem Blick zu verlieren und vielmehr systematisch zu ihrer Qualitätsentwicklung beizutragen (etwa bei der Vernetzung mit Praxispartnern, schulformspezifischen Ausbildungsbedarfen, der Implementation integrierter Themen wie Inklusion und Digitalisierung etc.).

Lehrkräftebildung als Leitungsaufgabe

Der Blick von Hochschulleitungen dürfte dabei in aller Regel von einer Gesamtschau auf die relevanten Akteure in den Fächern und in den Bildungswissenschaften (als Überbegriff für verschiedene Bezugsdisziplinen), teils auch den Bereich DaZ/DaF einschließend, sowie auf externe Kooperationspartner geprägt sein. Ausgehend vom Berufsfeld Schule ist er wohl in der Regel nicht disziplinpoltisch auf die spezifische Rolle z. B. der Erziehungswissenschaft ausgerichtet, wengleich sich etwa im Feld der Methodenausbildung, der fallorientierten Arbeit, der Arbeit mit Videomaterial, der Begleitung von Praxisphasen, aber auch bei der Bearbeitung von Querschnittsthemen besondere disziplinäre Profilierungsmöglichkeiten ergeben.

Aus gesamtuniversitärer Perspektive geht es vor allem um die (Weiter-)Entwicklung und nachhaltige Verankerung von Strategien, um organisationale Strukturen und Steuerungsprozessen, z. B. bei der Ausdifferenzierung bestehender Lehrstrategien um lehramtsspezifische Aspekte, beim Ausbau von Zentren für Lehrkräftebildung bzw. (phasenübergreifenden) Netzwerksstrukturen sowie der Entwicklung von Anreizsystemen zur Entwicklung von Konzepten und Maßnahmen einschließlich ihrer curricularen Verankerung. Zielperspektive ist dabei, den Ausbildungserfolg sicherzustellen und über Wirkungen und Handlungsbedarfe informiert zu sein, etwa im Rahmen eines datengestützten QM-Systems (z. B. zu (oftmals zu hohen) Abbruch- und Schwundquoten, zu Übergangsquoten, Absolvierendenzahlen etc.), aber auch auf Basis wissenschaftlicher Analysen zur Frage, was Lehramtsstudierende am Ende des Studiums tatsächlich wissen und können.

Zur Rolle der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung

Zu einer systematischeren Gesamtsicht auf die Ausbildung hat sicherlich die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) beitragen können, der „eine zentrale Treiberfunktion für die stärkere Vernetzung der Bezugswissenschaften zugeschrieben wird“ (Ramboll 2018, S. 104). Sie hat in den (erfolgreichen) Hochschulen Sichtbarkeit angesichts des Drittmittelerfolgs schaffen können. Zudem war es bei der Bewerbung zentral, eine von der Hochschulleitung getragene Gesamtkonzeption im Sinne einer kohärenten Professionalisierung angehender Lehrkräfte darlegen zu können. Damit bot und bietet sich eine Chance für einen gemeinsamen, zwischen und innerhalb der Fächer bzw. den beteiligten Akteuren (besser) abgestimmten Ausbildungsrahmen, und zwar – dies ist besonders an der QLB – mit Forschung unterlegt.

Es ergeben sich auch Potenziale einer hochschul- und phasenübergreifenden Vernetzung und des Austauschs im Umgang mit komplexen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, z. B. im Bereich der Digitalisierung. In Nordrhein-Westfalen haben sich z. B. für die QLB-Förderlinie mit dem Schwerpunkt Digitalisierung gleich alle zwölf Standorte über die Hochschulleitungen zusammengeschlossen und kooperieren mit den zentralen Akteuren der zweiten und dritten Ausbildungsphase, um Konzepte und Produkte gemeinsam zu gestalten, Entwicklungsprozesse zu reflektieren und erfolgversprechende Maßnahmen in die Ausbildung zu integrieren. Dabei erscheint eine für Veränderungen und Innovationen, aber auch für Ungewissheit offene Haltung der beteiligten und kooperierenden institutionellen und individuellen Akteure zielführend zu sein.

Neue Themen eröffnen neue Möglichkeiten inter- und transdisziplinärer Kooperation, können aber auch wiederum Spielfelder für alte disziplinbezogene Auseinandersetzungen sein, wenn es z. B. um die

disziplinäre bzw. institutionelle Verortung neuer Professuren und ihrer konkreten Denomination geht.

Aushandlung und Herstellung von Kohärenz in der Ausbildung

Nimmt man Bezug auf – auch im Rahmen der QLB geführte – aktuelle Diskussionen zu einer multiperspektivischen, multiparadigmatischen bzw. meta-reflexiven Lehrkräftebildung (z. B. Heinrich et al. 2019), ergibt sich auch an dieser Stelle eine gesamtuniversitäre (Leitungs-)Aufgabe. Dies gilt insbesondere dort, wo es keine klare Profilbildung im Sinne einer Orientierung an einem Forschungsparadigma und korrespondierenden Professionalisierungstheorien gibt, an denen Studierende mit vielfältigen, teils widersprüchlichen Paradigmen, Sichtweisen etc. in den Fächern sowie in den per se multiparadigmatischen Bildungswissenschaften konfrontiert werden. Dies zeigt sich etwa im Bereich der Inklusion und einem Spektrum der Betrachtungsweisen von einer herrschaftskritischen Auseinandersetzung und Kritik an defizitorientierten Ansätzen bis hin zu diagnostischen Zugängen zu Störungsbildern. Die Identifizierung gemeinsamer Ziele (z. B. im Hinblick auf einen analytischen Blick auf Barrieren in Bildungsinstitutionen und die Relativierung von (Diagnose-)Kategorien als soziale Konstrukte, vgl. Heinrich et al. 2019) sowie mehr Transparenz und Metakommunikation mit Studierenden (auch als Teil ihrer Professionalisierung) können zu einer kohärenteren Ausbildung beitragen. Hier kann eine übergreifende Sicht auf die Lehrkräftebildung im Sinne einer gemeinsamen Aufgabe der Hochschule zielführend sein, bei der auch die Zentren für Lehrkräftebildung eine zentrale Rolle einnehmen.

Lehrerbildung ist eine komplexe Aufgabe verschiedener Akteure innerhalb und außerhalb der Universität und geht im gemeinsamen Berufsfeldbezug über einzelne Disziplinen hinaus. Insofern wird man die Erziehungswissenschaft nicht als eine ‚Leitdisziplin‘ ansehen, wenngleich sie eine zentrale, auch integrierende Funktion in überfachlicher Perspektive einnehmen kann. Dabei dürften nicht nur reflexive Beiträge bei der Betrachtung von Schule und Unterricht zum Tragen kommen, sondern Lehrerbildung ist auch von der Entwicklung, Erprobung und systematischen Prüfung von Modellen pädagogischer Intervention geprägt.

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung sowie Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen.

Literatur

- Destatis (2019): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Vorbericht. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden: Destatis.
- Heinrich, Martin/Wolfswinkler, Günther/Ackeren, Isabell van/Bremm, Nina/Streblow, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule 111, 2, S. 243-258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>.
- HRK (2019): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2019/2020. Berlin: HRK.
- Ramboll (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Hamburg: Ramboll Management Consulting GmbH.
- RWTH Aachen (2019): Studierende. Datenblatt Wintersemester 19/20. Aachen: RWTH.
- Universität Paderborn: Studierenden- und Absolventenpanel 2019. Paderborn: Universität.