

## Vorwort

Historisch betrachtet steht die Schule als pädagogisches Handlungsfeld immer wieder öffentlich stark in der Diskussion. In Form von Schulzeit nimmt sie großen Raum in der Lebensspanne der Menschen ein, wird von allen Gesellschaftsmitgliedern durchlaufen und personifiziert sich als staatliche Einrichtung in ihren Lehrerinnen und Lehrern. Der Lehrerbildung wird dabei als wissenschaftlicher Ausbildung für dieses pädagogische Handlungsfeld vermeintlich eine wichtige Interventionsmacht im öffentlichen Bewusstsein zur Bewältigung gesellschaftlicher Krisenerfahrungen zugeschrieben. Gelingt diese Zuschreibung im Verständnis der älteren Generation, kommt es zu weniger Kritik. Gelingt dies nicht, wird die Kritik zeitweise zum permanenten Rauschen im bildungspolitischen Raum bzw. wird die bildungspolitische 'Partitur' (Fend 2008) umgeschrieben. Dies macht die Konjunkturen plausibel, denen die Lehrerbildung unterliegt. Gestritten wird so immer wieder über die Position und Standorte der Lehrerbildung in der Universität, ihre Ziele, Funktionen und Standards sowie über ihre Wirkungen als Voraussetzungen dafür, dass das Handlungsfeld Schule gestaltet werden kann.

Die Diskussion um die Lehrerbildung in Deutschland wird sowohl öffentlich-parlamentarisch im politischen Raum wie empirisch-wissenschaftlich in Universitäten und Forschungseinrichtungen im Moment wieder heftig geführt. Sie hat dabei in beiden Welten Geschichte. Induzieren insbesondere demographische und arbeitsmarktbezogene Bedarfe öffentliche Debatten, so folgen die wissenschaftlichen Entwicklungen teilweise eigenen Regeln und Logiken. In den letzten Jahren scheinen sich jedoch die getrennten Debatten miteinander zu verschränken, zeigt sich doch, dass sowohl das öffentliche Interesse an der Lehrerbildung merklich angestiegen ist und in regierungsamtliche Verlautbarungen mündet, als auch gleichzeitig die Professionsforschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung insgesamt breiteren Raum in der empirischen Bildungsforschung einnimmt. Von einem „Nicht-Ereignis“ (Terhart, 1995, S. 234) kann jedenfalls nicht mehr gesprochen werden, sondern eine „Perspektivverschiebung [...] hin zum Lehrerberuf“ hat sich vollzogen (Terhart, Bennewitz & Rothland 2011, S. 9).

Mit der Neujustierung der Ziel- und Funktionsbestimmung der Lehrerbildung in den letzten zehn Jahren, unter anderem durch die neuen *Standards in der Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz der Länder (vgl. Terhart, 2002; KMK, 2004) und die sogenannten *Quedlinburger Beschlüsse* (vgl. KMK, 2005, 2007), beginnt sukzessive in Deutschland auch wieder ein Diskurs über

die Wirkungen der Lehrerbildung, der bis heute nicht abgeschlossen ist, sondern sich erwartbar auch weiter in die Fächer und Fachdidaktiken ausdifferenzieren wird (vgl. KMK, 2008). Die empirische Prüfung hat in Folge aus dem Nicht-Ereignis Lehrerbildungsforschung einen eigenständigen Forschungsgegenstand gemacht, der bis heute tatsächlich die erste, die zweite und die dritte Phase der Lehrerbildung umspannt und damit potenziell Aufklärung darüber zu geben versucht, welche Ergebnisse Studium und Praktika, Referendariat und Berufseinstiegsphase bzw. Fort- wie Weiterbildung erzielen.

Offenkundig zeigt sich weitgehende Übereinstimmung dahingehend, dass Wirkungen der Lehrerbildung wie berufliche Orientierungen von tätigen Lehrern insgesamt aus einem Amalgam personenbezogener Einstellungen und professioneller Orientierungen wie fachlicher und überfachlicher Kompetenzen modelliert werden müssen – dies in Kenntnis dessen, dass Stabilität ihrer selbst vor dem Hintergrund situativer Anforderungsprofile erwartbar scheinen, aber nicht selbstverständlich sind.

Ziel des vorliegenden Herausgeberbandes *Formation und Transformation der Lehrerbildung – Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* ist es, Bilanz zu ziehen und eine kritische Diskussion der Entwicklungen in der Lehrerbildung der letzten Dekade angesichts ihrer Reform bzw. ihrer schon begonnenen Re-Reform im Zuge des Bologna-Prozesses anzuregen und damit öffentliche Auseinandersetzung wie wissenschaftliche Expertise aufeinander zu beziehen. Hervorgegangen sind die Beiträge aus der gleichnamigen Tagung an der TU Dresden vom 19. bis 21. September 2012, die von der *Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ausgerichtet wurde und sich auf zwei Leitfragen bezog: *Was leisten die veränderten Studienstrukturen in der Lehrerbildung? und Welche Ergebnisse zeitigt die Professions- wie Kompetenzforschung in der Lehrerbildung?*

Der hier vorgelegte Herausgeberband vereinigt Beiträge von Autorinnen und Autoren miteinander, die aus laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Lehrerbildung berichten, dabei quantitative wie qualitative Herangehensweisen präzisieren und zum gegebenen Zeitpunkt auf das Repertoire und zentrale Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung verweisen. Offensichtlich werden dabei die Verstetigung von zentralen Ergebnissen zu Eingangsbedingungen und zum Durchlaufen des Studiums (*Formation*) wie Veränderungen im Zeitverlauf zu struktureller Vielfalt vor Ort und Diversifikation des Forschungsinteresses (*Transformation*).

Der erste Hauptteil des Bandes besteht aus zwei Beiträgen, die sich mit *Strukturen in der Lehrerbildung* beschäftigen, dies vor dem Hintergrund ihrer

Gewachsenheit in den letzten 30 Jahren in Deutschland und ihrer gegenwärtigen exemplarischen Ausprägung im nationalen Vergleich:

*Peter Drewek* führt in die diskursive wissenschaftliche Breite, die heute um die Lehrerbildung in Deutschland entstanden ist, ein und er erinnert daran, dass sich signifikante Strukturveränderungen und inhaltliche Ausgestaltungen vollzogen haben, die vor drei Dekaden noch undenkbar gewesen wären. Im Rückgriff auf die Historie kann er aufzeigen, wie die Grundfigur der Lehrerbildung im Zuge ihrer universitären Etablierung vermeintlich im Laufe der 1980er Jahre an ein Ende gelangt war. Fachliche Gefügtheit, fachdidaktische Praxis und bildungswissenschaftliches Begleitstudium waren verstetigt und die professionstheoretische Verortung der Lehrerbildung an Universitäten gleichsam finalisiert. Freilich fehlte die systematisch forschende Durchdringung dieses Prozesses, die in den letzten Jahren stetig nachgeholt wurde. Die Steigerung von Projekten, Publikationen, Konferenzen und Fachgesellschaften, die sich der Lehrerbildung annehmen, verweisen darauf, und auch die politischen Akteure werden neuerlich tätig, wobei personenspezifische Standards der Lehrerbildung etabliert wurden, Institutionen bezogene bis dato aber fehlen.

*Melanie Rischke, Christin Bönsch, Ulrich Müller* berichten als Projektverantwortliche des *Monitor Lehrerbildung* über Entstehung, Gliederung und inhaltliche Ausgestaltung dieser gemeinsamen Online-Plattform der Bertelsmann Stiftung, des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung), der Deutschen Telekom Stiftung und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft. Sie wurde Ende 2012 im Internet zugänglich gemacht, um einen methodisch angeleiteten Überblick über die organisatorischen wie strukturellen Entwicklungen der Lehrerbildung in den 16 deutschen Bundesländern zu geben ([www.monitor-lehrerbildung.de](http://www.monitor-lehrerbildung.de)). Aufbereitet in neun Themen bietet der *Monitor Lehrerbildung* dabei Daten auf Landes-, Hochschul- und Lehramtsebene ab und kann aufzeigen, dass die Lehrerbildung vor Ort zwar prinzipiell in einem vergleichbaren Gefüge zu anderen erwächst, sich aber freilich auch gegen eine normierte Ähnlichkeit zwischen Standorten und Ländern sperrig zeigt.

Der zweite Hauptteil des Bandes thematisiert *Studienvoraussetzungen und Studienmotivation* von Lehramtsstudierenden zum Beginn ihrer Studienwahlentscheidung und innerhalb ihres Studiums. Dabei wird auch ein besonderes Augenmerk auf die Kompetenzentwicklung in den Anfangssemestern gelegt: *Stefanie Gottschlich* und *Rolf Puderbach* zeigen mit ihrer Untersuchung bei über 400 Schülern an Dresdner Gymnasien der 11. und 12. Jahrgangsstufe auf, dass die Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit bestimmten Studienfächern zwei relativ unabhängige Teilentscheidungen enthält: zum einen die Wahl des Lehrerberufs und zum anderen die Wahl bestimmter Studienfächer.

Für diese beiden Entscheidungen sind offenbar unterschiedliche Aspekte relevant: Die Fächerwahl hängt eng mit dem Interesse an bestimmten Gegenständen und Themen und den in der Schulzeit entwickelten Fächervorlieben zusammen. Die Berufswahl hingegen wird, den vorliegenden Daten zufolge, stark vom Interesse an bestimmten Tätigkeiten und von bestimmten Vorstellungen von einem guten Berufsleben bestimmt. Die Autoren schlussfolgern vor diesem Hintergrund, dass es insbesondere für die zukünftige Gewinnung von Studierenden für die MINT-Fächer nötig ist, den Schülern schon während der Schulzeit beide Teilentscheidungen vor Augen zu führen.

Die Autoren *Sabine Weiß, Thomas Lerche und Ewald Kiel* gehen der Frage nach, ob sich aus der Sicherheit bzw. Unsicherheit der Entscheidung für das Lehramtstudium unterschiedliche Profile der Studien- und Berufswahlmotivation ergeben. Es wurden Studierende in Passau und München am Beginn ihres Studiums zu den Motiven ihrer Entscheidung für das Lehramt und zur Sicherheit der Entscheidung befragt, ferner deren Selbstwirksamkeitserwartung ermittelt. Für ein Fünftel aller Lehramtsstudierenden ist danach das Motivprofil problematisch, weil die berufliche Entscheidung unsicher ist, sich nicht genau zum Lehrerberuf informiert und beraten wird, nur eine geringe pädagogische Motivation vorliegt, das fachbezogene Interesse geringer ist und das Studium eher eine Notlösung ist.

*Johannes König und Martin Rothland* untersuchen Zusammenhänge zwischen der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden als nicht kognitiver Kompetenzfacette und der Ausprägung des pädagogischen Wissens der Lehramtsstudierenden als kognitiver in der ersten Phase der Lehrerbildung bzw. verfolgen diese auch perspektivisch im weiteren Verlauf. Grundlage hierfür bildet die Studie *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung* (EMW). Die Ergebnisse zeigen u.a. positive Korrelate zwischen intrinsischen berufswahlrelevanten Faktoren und der für die Kompetenzentwicklung hoch relevanten Lernzielorientierung. Die angenommene Bedeutung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden für ihre Lern- und Leistungsmotivation im Studium als eine der bedeutendsten erklärenden Variablen für die Leistung und Kompetenzentwicklung kann insgesamt bestätigt werden.

*Christin Laschke und Sigrid Blömeke* erörtern in ihrem Beitrag, inwieweit der Wissensstand von angehenden Mathematiklehrkräften in Deutschland und Taiwan mit affektiven Aspekten, speziell intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotiven, assoziiert ist. Als Datengrundlage dient die internationale Lehrervergleichsstudie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M), in der neben dem professionellen Wissen von angehenden Mathematiklehrkräften am Ende ihrer Ausbildung auch in-

stitutionelle Studienbedingungen und individuelle Merkmale der Studierenden erfasst wurden.

*Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung* stehen im Mittelpunkt des dritten Hauptteiles dieses Bandes. Dabei geht es vor allem darum, zu prüfen, wie Studiums- und Praxisphasen von den Studierenden wahrgenommen und in Selbstbeschreibungen wie Selbstinszenierungen durch Textdokumente und Interviews thematisch werden:

*Alexander Gröschner* und *Katharina Müller* erörtern in ihrem Beitrag die Aussagekraft von Studien, in denen die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden anhand von Selbsteinschätzungen gemessen wird. In diesem Kontext stellen sie zwei eigene, getrennt voneinander durchgeführte Studien vor. Darin wurde u.a. untersucht, inwieweit die Länge von Praxisphasen von den Studierenden selbst erlebten Kompetenzzuwachs in Bezug auf bildungswissenschaftliche Standards der Lehrerbildung beeinflusst. In beiden Studien zu Praxisphasen innerhalb der Lehrerausbildung ließen sich keine messbaren Einflüsse der Dauer von Praxisphasen auf die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzen der Studierenden nachweisen.

*Michaela Artmann*, *Petra Herzmann*, *Markus Hoffmann* und *Matthias Proske* geht es in ihrem Beitrag darum, Reflexionskompetenz als Indikator für die pädagogische Professionalität angehender Lehrerinnen und Lehrer zu operationalisieren. Nach Darlegung und Problematisierung verschiedener theoretischer Ansätze zur Modellierung von Reflexionskompetenz stellt das Autorenteam eine explorative Studie an der Universität zu Köln vor, innerhalb derer die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden zum Themenbereich Unterrichten und Lehrerhandeln anhand von Portfoliotexten zu zwei verschiedenen Zeitpunkten fallanalytisch untersucht wurde. Es zeigt sich dabei, dass Seminarwissen und Praxiserfahrungen vor allem zur Stabilisierung der vorhandenen subjektiven Theorien über das Unterrichten genutzt werden. Widersprüche und konkurrierende Deutungen werden dagegen kaum zugelassen.

*Andrea Reinartz* bezieht in ihrem Artikel ein Konstrukt aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung (Unterrichtsskripts) auf einen Themenschwerpunkt der Lehrerbildungsforschung (Wirksamkeit schulpraktischer Studien). Sie untersucht mittels einer sowohl deduktiv als auch induktiv angelegten Inhaltsanalyse von 62 verschriftlichten Stundenplanungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Blockpraktikum an der TU Dresden, welche Inszenierungsmuster in den von Lehramtsstudierenden durchgeführten Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern dominieren. Die Studierenden stellen vor allem solche Stundenplanungen dar, in denen sie hauptsächlich „vor der Klasse“ mit den Schülern interagieren und einen neuen thematischen Aspekt, beispielsweise in Form einer Tafelbilderarbeitung, fragend-entwickelnd einführen.

Unterrichtsstunden mit einem Fokus auf Anwendung, Übung oder Auswertung kommen selten vor. Ihnen liegt zudem ein eher problematisches Unterrichtsskript zugrunde.

*Jean-Marie Weber* untersucht aus psychoanalytischer Perspektive die Beziehung zwischen Ausbildungslehrer und Referendar im Rahmen der schulpraktischen Lehrerausbildung in Luxemburg. Bei der Auswertung halboffener Interviews mit Vertretern beider Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten orientiert sich Weber an Lacans Konstrukt der menschlichen Psyche. Dabei fällt der Blick vor allem auf die Krisen und Dysfunktionen innerhalb des Bildungsverhältnisses, die durch Überbetonung eines psychischen Registers entstehen, etwa wenn der Erhalt eines positiven Selbstbildes oder die Verkennung der Andersheit des Anderen die Beziehung belasten.

Im vierten Hauptteil stehen noch einmal explizit die *Bildungswissenschaften auf dem Prüfstand*, um sich abschließend systematisch mit dem bildungswissenschaftlichen Studienangebot näher vertraut zu machen. Die Autoren dieses Teils beschreiben hier die institutionelle Vielfalt der Lehrfigur der Lehrerbildung im nicht fachlichen wie fachdidaktischen Studium an Hochschulen in Deutschland und der Schweiz:

*Manuela Keller-Schneider* rekonstruiert in ihrem Beitrag, welche Faktoren das Lernen der Studierenden unterstützen, d.h. welche Merkmale zur Erklärung des Lernertrags einer Lehrveranstaltung beitragen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass nicht nur die Qualität der Lehrveranstaltung bedeutend ist – insbesondere, wenn diese variiert –, sondern dass weitere Merkmale wie Nutzung und individuelle Ressourcen der Studierenden den Lernertrag stärken.

*Colin Cramer, Thorsten Bohl* und *Manuela du Bois-Reymond* erörtern in ihrem Beitrag anhand von Dokumentenanalysen und Experteninterviews in drei Bundesländern, in welchem Ausmaß angehende Lehrer in der Lehrerbildung potenziell auf den Umgang mit sozialer Benachteiligung ihrer Schülerinnen- und Schülerklientel vorbereitet werden. Zentraler Befund ist, dass die Bereiche Diagnose, Unterstützung und Beratung sowie Individualisierung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung (zunehmend) thematisiert, Aspekte wie Theorien sozialer Ungleichheit oder Schullaufbahnberatung hingegen eher marginalisiert werden.

*Ewald Terhart, Franziska Schulze-Stocker, Doris Förster* und *Olga Kunina-Habenicht* stellen in ihrem Beitrag die Studie *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* (BilWiss) aus Nordrhein-Westfalen vor. In ihr wird der Frage nachgegangen, ob berufliches Handeln in der Schulpraxis durch bildungswissenschaftliches Wissen, welches insbesondere während des Studiums erworben wurde, beeinflusst ist. Der Schwerpunkt gilt dabei dem Vergleich zwischen

gestuften modularisierte Studiengängen (BA-MA-Struktur) und nichtmodularisierten Staatsexamensstudiengängen. Während sich die BilWiss-Testergebnisse der Referendare am Beginn der zweiten Phase der Ausbildung nicht signifikant unterscheiden, egal welcher Abschluss erworben wurde, beurteilen BA/MA-Studenten die Ausbildungssituation in den Bildungswissenschaften signifikant besser.

Als Herausgeber bedanken wir uns recht herzlich bei allen Autorinnen und Autoren, die gewissenhaft die Manuskripte erstellten, zügig auf Rückfragen reagierten und pünktlich mit in die Zielgerade der Endredaktion einmündeten. So können wir ohne zeitlichen Verzug innerhalb eines Jahres nach einer wissenschaftlichen Tagung auch verschriftlicht Bilanz ziehen, in dem Wissen, dass die Grammatik der Lehrerbildung aus Formation und Transformation fortbesteht.

Unser Dank gilt Andreas Klinkhardt, der zur Publikation nachdrücklich aufgefordert hat und sie verlegerisch unterstützte und abschließend besonders Anne Ohndorf und Séverine Friedrich, die mit Präzision und Verve das Manuskript erstellten, prüften, nachhakten und immer die Termine im Auge hatten.

Dresden, im Juli 2013

*Axel Gehrmann, Barbara Kranz, Sascha Pelzmann und Andrea Reinartz*

## Literatur

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn.
- Terhart, E. (1995). Lehrprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225-266.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.