



Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive

Siegfried Gehrmann, Jürgen Helmchen,
Marianne Krüger-Potratz, Frank Ragutt (Hrsg.)

WAXMANN

Bildung in Europa – Bildung für Europa



herausgegeben von
Siegfried Gehrman und
Marianne Krüger-Potratz

Band 2

Siegfried Gehrman, Jürgen Helmchen,
Marianne Krüger-Potratz, Frank Ragutt (Hrsg.)

Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive



Waxmann 2015
Münster • New York

Drucklegung und Herausgabe des Bandes wurden mit Mitteln des TEMPUS IV-Projekts „Modernizing Teacher Education in a European Perspective“ der Europäischen Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur gefördert.



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bildung in Europa – Bildung für Europa, Band 2

ISSN 2192-8045

Print-ISBN 978-3-8309-3301-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8301-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Bildungsreform und Lehrerbildung unter Globalisierungszwang Die Rolle Europas – zugleich eine Einführung in diesen Band	7
--	---

Ewald Terhart

Lehrerbildung als Gegenstand empirischer Forschung Anmerkungen zur Situation und Entwicklung	17
---	----

Kornelia Tischler

„Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU“ in Österreich – eine typisch österreichische Lösung!	37
--	----

Frank Ragutt

Berufsbildung in Deutschland als Berufsbildung für Europa? Strukturen und Probleme des Berufsbildungstransfers	57
---	----

Wolfgang Hörner

Vom Nutzen des Vergleichs in der europäischen Lehrerbildung	83
---	----

Jürgen Helmchen

Der sonderbare Zwischenraum Lehren und Lernen im europäischen Bildungskontext	93
--	----

Siegfried Gehrman

Die Kontrolle des Fluiden Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung.	117
---	-----

Sjaak Kroon

Top-down policies and bottom-up practices Teacher education and superdiversisty in Europe	157
--	-----

Ana Petravić

Interkulturelle Kompetenz aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte Auf dem Weg zu einem neuen professionellen Profil	171
--	-----

Autor/inn/en und Herausgeber/in	205
---------------------------------------	-----

Bildungsreform und Lehrerbildung unter Globalisierungszwang

Die Rolle Europas – zugleich eine Einführung in diesen Band

Vieles, was sich in den Kategorien und Perspektiven vom Ende des 20. Jahrhunderts noch geordnet und zukunftsreich darstellte, erscheint zu Beginn des 21. anders, als man es sich während der ‚grandiosen Wende‘ zum Ende des 20. Jahrhunderts in Zukunftsvisionen ausgemalt hat.

Alle gesellschaftlichen Bereiche sind von dieser ‚Wende der Wende‘ betroffen: Nach einer kurzen Periode der perspektivenreichen Öffnung, während der international festgefahrene politische Blöcke und Freiheitseinschränkungen im Innern überwunden schienen und sich die Wohlfahrtspolitik westlicher Demokratien zu verallgemeinern schien, erfuhren die von alten Widersprüchen befreiten Gesellschaften neue – diesmal v. a. sozialpolitische und lebensweltliche – Einschränkungen, die ihnen aus ihrer jüngsten Geschichte vollkommen unvertraut waren. Die Politik der Gesellschaften im Innern und im internationalen Raum samt ihrer sozialen Errungenschaften, ihre Ökonomien, soweit sie noch in ihre Regie fallen (vielfach aber fallen die Gesellschaften unter die Regie der Ökonomien) und ihre kulturellen Formen, die zunehmend geschwächt globalisierten Techniken des Medialen gegenüberstehen, befinden sich unter einem Druck, der nun nicht offenkundig politisch oder ideologisch ausgeübt wird, sondern über ökonomische Hebel. Wissens- und Bildungsinstitutionen scheinen plötzlich in einer Art und Weise der Gesellschaft und dem Staat enthoben zu sein, dass sie sich zu global agierenden Unternehmen, zu Elementen eines Markts wandeln sollen, auf dem es gilt, unter Konkurrenzbedingungen Gewinn abzuwerfen: Bildung und Sozialisation sollen marktförmig sein. Will man sich ein Bild machen von den Reformprozessen und Internationalisierungsvorgängen, die sich auf den Gebieten der jeweils nationalen oder regionalen Bildungssysteme vollziehen, dann können heute die Veränderungen und deren Ursachen nicht unberücksichtigt bleiben, die Gesellschaften insgesamt globalisierenden Trends unterwerfen. Wenn sich in diesen globalisierenden Veränderungen auch neue Möglichkeiten und Tätigkeitsbereiche entwickelt haben – mehr oder weniger freie weltweite Kommunikation, Information und ungehinderter Austausch intellektueller und kultureller Formen – dann ist weitgehend noch ungeklärt, ob diese Formen einer neuen weltweiten gesellschaftlichen Verständigung aus ihrer Verwobenheit mit den hinter jedem dieser Formate stehenden Zwängen der Kommerzialisierung herausgelöst werden können, um die kulturellen und intellektuellen Inhalte außerhalb dieser Kommerzialisierung zu sichern. Daher müssen Inhalte und Formen des Kulturellen beständig neu mit viel Energie vom Profitmechanismus abgeschirmt werden, weil ihnen de facto im gesellschaftlichen Gesamtrahmen nicht mehr jene Autonomie eingeräumt wird, die liberale bürgerliche Gesellschaften selbst in Verfassungen kodifiziert haben.

Dieser Befund betrifft auch den Bereich der Bildung. Selbst wenn man ‚nur‘ die kulturellen Verständigungs- und Reproduktionssysteme, die Bildungssysteme in dieser neuen Weltkonstellation betrachtet, kann man von der Hegemonie ökonomisch oder protoökonomisch (Plumpe 2007, S. 343) bestimmter Parameter für das Bildungssystem nicht absehen. Internationalisierung von Bildungssystemen, in der alten Logik des 20. Jahrhunderts noch als Befreiung der Menschen und der Systeme politisch gefeiert und wissenschaftlich geadelt, erfolgt auf den Gleisen der ‚Wende der Wende‘ funktional analog zur globalisierten hegemonialen Politik. Das ist nicht immer offenkundig, und in den vom funktionalen Zentrum eher entfernten Bereichen der Kulturen und der Bildung erscheinen diese Abhängigkeiten nicht gleich auf der Oberfläche der Aktion. Deshalb ist es erforderlich, auch bei der Betrachtung von Bildungsreformen in das vergangene 20. Jahrhundert hinein, ein wenig weiter auszuholen.

Der Prozess der Neudefinition von Ländern und Staaten vor allem in Europa, der im 20. Jahrhundert nach dem – als erste europäische Katastrophe empfundenen – Ersten Weltkrieg einsetzte, führte wenigstens zu einem Teil zu Verständigungs- und Kommunikationsprozessen zwischen Ländern, Nationen und Regionen auf dem europäischen Kontinent und in der okzidentalen Welt und beherbergte von Anbeginn an Dimensionen, die die Erziehungs- und Bildungssysteme sowie die pädagogischen Konzeptionen infrage stellten, ihren Beitrag zur Lösung von gesellschaftlichen und politischen Problemen zu ergründen versuchten und Erziehung und Schule in den Dienst der Völkerverständigung nehmen wollten – somit also auch jene Fragen berührten, wie denn das Personal für die Bewältigung dieser gesellschaftlichen Aufgaben gebildet bzw. ausgebildet werden sollte. Auch die Ziele der Bildung internationalisierten sich: Verständigung sollte auf gegenseitiger Kenntnis aufbauen – Kenntnis der Sprachen und Kulturen als kommunikative Schlüsselbereiche von Gesellschaften.

Wie auch immer die zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit solcherart Aufgaben versehenen Bildungskonzepte ausgesehen haben, ob sie ständische Organisationsformen perpetuieren sollten und sozial selektiv oder integrativ reformpädagogisch ausgerichtet waren, sie waren eingelagert in die welthistorischen Umbrüche zu Beginn dieses 20. Jahrhunderts, in gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse, in denen offenkundig geworden war, dass Kommunikation und Austausch sowohl im Inneren als auch zwischen diesen neu sich definierenden Gesellschaften nicht mehr verweigert werden konnten.

Die internationale Beobachtung der Bildungssysteme sowie die aus Wissenschaft und Publizistik heraus erhobenen Forderungen nach Internationalisierung der Debatte über Bildungsinstitutionen und -prozesse zeichnen sich bereits spätestens seit dem Ende des Ersten Weltkriegs ab und werden durch die Gründung von international verankerten Institutionen, wie z. B. dem „Internationalen Komitee für Intellektuelle Zusammenarbeit“ im Rahmen des Völkerbunds oder dem „Internationalen Erziehungsbüro“ (Genf), das bereits 1925 konzeptionell, forschend und evaluierend international kooperierte, verstärkt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden – wenn

auch unter veränderten Bedingungen – diese Tendenzen sowohl auf nationaler wie auch internationaler Ebene in einer frühen Form von bildungspolitischer „Globalisierung“ wieder aufgenommen (z. B. UNESCO). Das 20. Jahrhundert hat den Bezugsrahmen, in dem Debatten über die Gestaltung des Bildungs- und Erziehungssystems stattfinden, auf die internationale Dimension umgestellt; den vielfachen Interdependenzen kann seither keine bildungspolitische Debatte mehr ausweichen. Mit der Verbindung von internationaler Bildungsentwicklung und v. a. okzidental gesteuerter Entwicklungspolitik traten freilich auch schon früh die problematischen Seiten globaler Bildungspolitik der internationalen Organisationen deutlich zutage.

Internationaler Bezug blieb freilich nur eine sporadische auftretende Eigenschaft jeweils nationaler Bildungssysteme und ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen. Erst am Beginn des 21. Jahrhunderts, beginnt sich auch eine internationale politische Gestaltung dieser Erziehungs- und Bildungsprozesse und ihrer Institutionen herauszuschälen – aber sie ist von ganz anderer Qualität als die, die den Perspektiven zu Beginn des 20. Jahrhunderts eignete. In den von einer ökonomisierten Globalisierung bestimmten Jahren des neuen Jahrhunderts hat sich nämlich aus einzelnen, sehr selektiv funktionalisierten Segmenten dieser Internationalisierung ein standardisierter Zugriff auf die Institutionen der nationalen Bildungssysteme auch im Hinblick auf ihre Beurteilung entwickelt, dem es zwar nicht gelingt, die nationalen oder regionalen Bildungssysteme selbst zu vereinheitlichen und zu einem Welt-Bildungssystem zu verschmelzen, wohl aber ihre gesellschaftliche und politische Wertschätzung, die Bestimmung ihrer Funktionen und ihre Evaluation unter einheitliche Kriterien zu stellen. Das auch von der Bildungspolitik in den europäischen Ländern akzeptierte Prinzip der „offenen Methode der Koordinierung“ gemäß der „Lissabon-Strategie“ der Europäischen Union, die de jure keinen Eingriff in die kulturelle und institutionelle Autonomie einzelner Länder darstellt, de facto aber solche Eingriffe über Steuerungsinstrumente vollzieht, die von unvermeidbaren supranationalen Organisationen ‚gefahren‘ werden (und in der Bildungsinstitutionalisierung sogar weit über die Länder der Union hinaus), führt in die Internationalisierungsprozesse über Standardisierungen, Rankings sowie die Unausweichlichkeit bestimmter Parametersysteme und Zieldefinitionen eine neue Qualität ein .

Wurde vormalis Internationalisierung im Bildungsbereich als Voraussetzung für Verständigung definiert und signalisierte daher eine politische Absicht institutioneller und politischer Öffnung (etwa im Sinne der demokratischen Gestaltung der Gesellschaften, der internationalen Verständigung von Bevölkerungen, der interkulturellen Erfahrungen, der Partizipation und des Austauschs), so kennzeichnet die dergestalt gesteuerte gegenwärtige Internationalisierung die Absicht der Herstellung von funktionaler Vergleichbarkeit, wenn nicht Gleichheit der Systeme mittels Entwicklung, Verbindlich-Machung und Steuerung der Parameter. Ob und wenn in welchem Ausmaß durch derartige Steuerungsverfahren die in den verschiedenen europäischen Ländern vorhanden differenten Bildungstraditionen ausgehebelt und tatsächlich oder nur vorübergehend angeglichen werden, wird sich erst in

den nächsten Jahren zeigen. Die Dialektik derartiger Prozesse besteht darin, dass sie sowohl Modernisierungsimpulse ermöglicht haben – von denen insbesondere die neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union durch notwendige Struktur-reformen im Bildungswesen profitieren konnten –, dass sie aber gleichzeitig diese Modernisierung eingeschränkt und unter dem Kalkül des Ökonomischen kurzgeschlossen haben.

Doch die zunehmenden Proteste gegen die ökonomistische Umsetzung des Bologna-Prozesses sind ein beredtes Beispiel dafür, dass sich Bildungsprozesse auf der europäischen Ebene ohne Einschluss der Bildungstraditionen und der höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen in Europa nicht so einfach kompatibelisieren lassen. Absehbar ist jetzt schon, dass die versprochenen Wirkungen der Bologna-gesteuerten Internationalisierung ausbleiben – und zu vermuten ist, dass dieser politisch so hochwertig propagierte „Prozess“ unter den fortbestehenden Disparitäten nationaler oder regionaler Institutionenverständnisse nicht mehr erkennbar sein wird. Dann wird sich erweisen, dass der „heimliche Lehrplan“ des Bologna-Prozesses nicht die ohnehin auf diese Weise nicht stattfindende Internationalisierung der Bildungsinstitutionen gewesen ist, sondern die Disziplinierung dieser Institutionen in Richtung auf einen bestimmten Arbeitsmarkt (vgl. Lohmann 2011a; 2011b).

„Gelenkte“ Internationalisierung

Aktuell jedoch stellt diese über ökonomische Parameter definierte und gesteuerte Entwicklung in Bezug auf das Bildungssystem und seine Teile eine perspektivische Beschränkung dar. Es war – zumindest seit dem Ausgang des europäischen Mittelalters – eine Eigenschaft europäischer Bildungssysteme, dass sie zugleich mit der Formalisierung und Institutionalisierung, der Vergesellschaftung des Lernens und Lehrens dem Widerspruch gegen die Formen und die Inhalte des Lernens auch in institutioneller Hinsicht Raum gegeben haben, dass also Lernen und Lehren zugleich Reproduktion des Bestehenden und seine Überwindung sein sollte. Das war die Essenz jeder Bildungstheorie spätestens seit der europäischen Renaissance. Die in der deutschen Bildungsdebatte vielfach gebrauchte Referenz auf die „neuhumanistische“ Bildungstheorie greift deshalb historisch und systematisch zu kurz.

Freilich verdankt sich die historische relative Avanciertheit solcher Theorien der urbanen, handwerklichen, industriellen und wissenschaftlichen Entwicklung dieses Erdteils. Dies mag wohl eine geographische Beschränktheit, nicht aber eine konzeptionelle, philosophische und bildungstheoretische, anzeigen. Was jedoch an dieser Entwicklung vor allem charakteristisch ist, ist nicht der Prozess der Wissensentwicklung und auch nicht die Herausbildung von entsprechenden Institutionen. Gerade dafür steht die Bildungstheorie Europas nicht! Charakteristisch hingegen ist die „organisierte Dialektik“ dieser Konzepte und Institutionen, die die Lern- und

Lehrprozesse als solche reflexiv halten und ihr Überschreiten gleich mit ermöglichen.

Die so gesellschaftlich konstituierte Widersprüchlichkeit der Bildungsprozesse als Handlungsraum in gesellschaftlichen Feldern ist allerdings fragil und verträgt – wie die europäischen Länder, Staaten und Regionen periodisch haben erfahren müssen – immer nur eine zurückhaltende politische Machtausübung. Gleichwohl ist sie eben jenes Element, das als eigentliches Kernelement moderner gesellschaftlicher wie individueller Bildung angesehen werden muss.

Von der neuen hegemoniale Weltordnung wird behauptet, dass sie auf dem Wissen aufbaue; Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft, Kommunikations- und Mediengesellschaft beanspruchen, aus der Entwicklung der Moderne den Schluss ziehen zu können, ein endgültiges Modell der Wissens- und Bildungsinstitutionen, ihrer strukturellen Qualität und ihrer inneren Prozesse herstellen zu können. Gegenüber dem offenen Prozess der Bildung wird aber tatsächlich nur jenes Element des Bildungsprozesses universalisiert, das für sich genommen bloß reproduktive Funktionen ausführt: nämlich das Element der zweckgerichteten Qualifikation. Das weitaus wichtigere, nämlich der Widerspruch, die Reflexivität wird über den Begriff der Innovation stillgestellt, die allein noch als Strukturelement zugelassen wird, das eine beschränkte Dynamik beherbergen soll – die allerdings, in einer Logik des „Wachstums“, nur die Quantitäten, nicht die Qualitäten verändern soll. Die Ablösung der Qualifikationsprozesse vom organisierten Widerspruch der Bildung, dem bestenfalls noch feuilletonistischer Wert im gesellschaftlichen Gesamtgefüge zugewiesen wird, entkräftet letztlich aber das Ganze der Bildung, nicht nur ihre Widersprüchlichkeit!

Hegemoniale Politik vollzieht sich nun aber nicht allein nach außen und im Verhältnis zu jeweils anderen Gesellschaften; sie wirkt auch nach innen strukturierend auf die Gesellschaft. Es ist deshalb erforderlich, dass der gesellschaftliche Prozess der Herstellung von Zukunft (wofür „Arbeitskräftebedarf“ oder „Altersversorgung“ nur zwei von vielen partialisierten Beschreibungsweisen sind) in der Hand des Hegemonieträgers verbleibt und nicht etwa auf unbeeinflussbare gesellschaftliche Sektoren verteilt ist. Eine ungelenkte, „offene Dialektik“ des Bildungsprozesses, die den vorgezeichneten Entwicklungsplänen der hegemonialen Kräfte qua Institution entzogen wäre, ist nicht tolerierbar. Die Strategie, die Virulenz solcher Widersprüche auszuschalten und solche „offene Dialektik“ der Bildung zu unterbinden, ist, die Bedingungen ihrer systemischen Entstehung zu kontrollieren – und zwar über die institutionell und medial gesteuerte Geltendmachung des ökonomischen Prinzips: also das Format der Bildungsprozesse, ihre formale Qualität (und dies durchaus im didaktischen Sinne des „formalen Lernens“) zu bestimmen.¹

1 So gesehen sind „Kompetenzen“, der Schlüsselbegriff solcher moderner Bildung, kategorial dem (als Begriff schon vergessenen) „heimlichen Lehrplan“ gleichzusetzen, nur dass ihnen die „Heimlichkeit“ gar nicht mehr zukommen muss.

Entwicklung und Steuerung: die Bildung des pädagogischen Personals

Bildungstheorien und ihre Praxen stehen heute einer Bildungstechnologie gegenüber, deren Interesse für historische Linien, für organische Begründungen und für die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Traditionen und Zukunftsperspektiven eines Bildungssystems eher gering ist. Ob es also gelingen wird, nicht nur die einzelnen – immer noch nationalstaatlich organisierten – Bildungssysteme weiterzuentwickeln und in ihrem Innern die gesellschaftlichen, sozialpolitischen und politischen Dimensionen zu bewahren, die Bildung in der Aufklärung beherbergt sein lässt, wird wesentlich davon abhängen, wie das pädagogische Personal in diesen jeweiligen Bildungssystemen zu seiner Tätigkeit befähigt wird und unter welchen materiellen, moralischen und geistigen Bedingungen es seine Arbeit verrichtet. Dies wiederum ist abhängig davon, in welchem Ausmaß die Bildungsinstitutionen gegenüber politischen und im weitesten Sinne industriellen Trends Autonomie bewahren können. Die gegenwärtigen Veränderungen des Universitäts- und Hochschulsektors, in denen mittlerweile fast überall angehende Lehrerinnen und Lehrer für allgemeinbildende Schulen studieren, werfen allerdings die Frage auf, ob das – über die Internationalisierungsprozesse des Universitäts- und Hochschulsektors implementierte – Modell einer an schlichten berufsqualifikatorischen Kriterien entlang geführten Ausbildung dazu taugt, die vielfältigen Dimensionen einerseits des ‚studierenden Lernens‘, andererseits des pädagogisch und sachlich induzierten Lehrens und des pädagogischen Handelns zu erfahren und im beruflichen Handeln auszufüllen. Vor dem Hintergrund der ‚Kompetenz‘-Orientierung stellt sich diese Frage für alle Handlungsbereiche des Bildungssystems.

Womöglich wird in den neuen funktionalen, hegemonialen Bildungskonzepten, die den inhaltlichen und „kategorialen“, den exemplarisch vorgeführten Bildungsinhalten abschwören und auf Kompetenzen setzen, imaginiert, sie als Alternative zu den Bildungskonzepten der Alten, einschließlich der „alten“ Neuen Welt durchsetzen zu können. Allerdings können diese ihre innige Verbindung mit den übrigen hegemonialen, auf den gesellschaftlichen Gesamtprozess bezogenen Prärogativen nicht verleugnen und wollen dies auch gar nicht. Was da allerdings als hegemonialer Prozess auftritt, ist nun aber nichts weiter als hegemonial gesetzte Strukturierung lediglich ganz bestimmter Sektoren und Funktionen von – im Weltmaßstab – wenigen Macht entfaltenden Gesellschaften, wofür das Stichwort der „Ökonomisierung“ hier als – allerdings herausragendes – Kennzeichen gelten soll. Es ist nur ein Teil, ein zwar mächtiger, dennoch aber nur ein Teil des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs, der hier als übergreifende Strukturierungsmacht auftritt. Wenn Verfechter der neuen Bildungskonzeptionen ihre Globalisierung als Enthobenheit aus den gesellschaftlichen und historischen je spezifischen nationalen und regionalen Besonderheiten betonen und sie daher als „universell“ (in ihrem Sinne gleichzusetzen mit „neutral“ gegenüber Sprache und Kultur) erklären, kommt das womöglich funktionalistischen Erwartungen aus anderen als europäischen Traditionen hier und dort durchaus entgegen, kann aber die Partialität dessen, was da als Bildung

übrigbleibt, und ihrer entsprechenden Institutionalisierungen nicht verdecken. Tatsächlich zeichnen sich die Bildungskonzepte der Alten Welt aber nicht nur durch Anpassung an vorgegebene Erfordernisse aus, sondern beanspruchten zugleich auch immer, zum Widerspruch dagegen anzuhalten. Es kann durchaus gerade an dieser historisch so weit zurückreichenden Dialektik des europäischen Bildungsverständnisses liegen, das mitsamt seiner Widersprüchlichkeit als ein einheitliches Ganzes aufzufassen ist, dass es in der Vergangenheit zur „Universalisierung“ taugte² – und man darf gespannt sein, wie lange diese „universalisierende“ Eigenschaft noch anhält, wenn gerade die Bedingung für solche Universalisierung den nunmehr weltweit funktionalistisch umformatierten Bildungsvorgängen entzogen wird. Sollte das ‚Universum‘ dieses Entzugs gewahrt werden, dürfte der ‚Kampf der Funktionalismen‘ im weltweiten Bildungssektor ausbrechen (wenn wir nicht schon mittendrin sind).³

Dimensionen in der Bildung des pädagogischen Personals

Gegenwärtige Modernisierungsprozesse im Bildungsbereich und in der Bildung des pädagogischen Personals dürften kaum angemessen beurteilt werden, wenn die diesbezüglichen Perspektiven die hier angedeutete Komplexität der Gestaltungs- und Tätigkeitbedingungen nicht einbeziehen. Die Art eines solchen Einbezugs kann auch nicht allein in der Form von Präambeln für ansonsten weiter nicht von derlei Reflexion durchdrungenen Reglements, Konzepten und Organisationsformen erfolgen.

Die Formen und die Inhalte der Bildung des pädagogischen Personals sind vielfältig. Dennoch können einerseits die dafür bereitgestellten Strukturen und andererseits die spezifischen Vermittlungen des Kulturellen – sowohl verstanden als in dieser Bildung vorhandenes gesellschaftlich Vermitteltes sowie als jeweils zu vermittelnde Inhalte – für zwei Großbereiche dieses Feldes erachtet werden, die zusammen das Charakteristische dieser Bildung konstituieren. Die kulturelle und damit auch sprachliche Formbestimmtheit jeder Bildung (verstanden als Prozess und als Resultat) ist geradezu eine Bedingung ihrer Möglichkeit. Auf welche Weise die Strukturen Bildung als Kulturform ermöglichen und auf welche Weise die Inhalte ihre kulturelle Qualität sichern, ist daher entscheidend dafür, wie Gesellschaften ihre Bildung wertschätzen. Struktur und Sprache bilden also wesentliche Elemente des Rahmens für Bildung, wobei unter Struktur weit mehr zu verstehen ist als nur Jahrgangsschemata und Schulübergänge und unter Sprache auch mehr als nur Landes- und Fremdsprache.

2 – und dies womöglich eine der Antworten auf die Frage nach der „Universalisierung der modernen Schule“ wäre (vgl. Adick 1992).

3 Die angesprochene Partialisierung findet auch zunehmend ihr strukturell-praktisches Pendant in der starken Zunahme klassenspezifischer Sektoralisierung der Bildungsinstitutionen, nämlich der dem öffentlichen Bildungssystem – wenigstens tendenziell – entzogenen und auf spezifische Segmentierung gerichteten Privatschulen – auf allen Niveaus.

Die vorstehenden Überlegungen bezeichnen einige Sektoren, von denen her Reformprozesse der Bildung und Ausbildung des pädagogischen Personals in den öffentlichen Bildungssystemen zu untersuchen wären. Die institutionellen Bedingungen dafür und die Situation in der Lehrerbildungsforschung werden in diesem Band in den Beiträgen von Ewald Terhart, Kornelia Tischler und Frank Ragutt angesprochen. Im Mittelpunkt des Beitrags von Ewald Terhart stehen die empirische Lehrerbildungsforschung und die Frage, inwieweit sie für die Lehrerbildung in Deutschland, die seit Jahrzehnten mit Reformen und Reformforderungen überzogen wird, hilfreich ist. Vorgestellt werden – nach einem Rückblick auf ältere Studien – verschiedene empirische Projekte und Studien und deren Befunde. Deutlich wird, dass es letztlich – bezogen auf mögliche Schlussfolgerungen für forschungsgestützte Reformen – an belastbaren Daten fehlt. Kornelia Tischler befasst sich mit den neuen Vorgaben für die Reform der Lehramtsausbildung in Österreich unter der Frage, ob bzw. inwieweit die Reform tatsächlich die Situation zum Besseren wenden kann. Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation der österreichischen Lehramtsausbildung stellt sie die wesentlichen Diskussionspunkte in den kürzlich durchlaufenen Entwicklungsphasen sowie die Grundzüge der Reform vor und erörtert die möglichen Konsequenzen. Auffallend ist, dass berufliche Bildung zwar ein europäisch breit diskutierteres Thema ist, aber die Ausbildung der Berufsschullehrkräfte in den Konzepten und Diskussionen über die Reform der Lehramtsausbildung kaum in den Blick kommt. Hier setzt Frank Ragutt mit seinem Beitrag ein über die Spezifik der Berufsbildung und der entsprechenden Bildung und Ausbildung des Lehrpersonals in diesem Bereich. In Anlehnung an die hier auch von Wolfgang Hörner erfolgten Hinweise zur Problematik des Vergleichs geht Frank Ragutt der Frage nach der Übertragbarkeit des deutschen Modells der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der gerade in letzter Zeit erfolgten Diskussionen nach, die sowohl die Qualität des traditionellen Zuschnitts der Berufsausbildung verändern als auch dessen Außendarstellung beeinflussen.

Welchen Nutzen hat der Vergleich für die Reform der Lehrerbildung? Dieser Frage geht Wolfgang Hörner nach und zeigt – vor allem bezogen auf den Bolognaprozess, dessen Geschichte und (eigentliche) Ziele – welche Probleme und Widersprüche für die derzeitige Situation in Europa und die Idee eines europäischen Hochschulraums, in dem auch die Lehrerbildung ihren Platz finden sollte, kennzeichnend sind. Dieser Teil des Bandes schließt mit dem Beitrag von Jürgen Helmchen, der sich mit der Frage befasst, was dem Bildungsprozess des pädagogischen Personals gesellschaftstheoretisch zu unterlegen wäre und wie darauf bezogen die Verbindung zwischen Wissenssoziologie (Wissenstheorie) und Didaktik verhandelt werden kann.

Tendenzen der ‚internationalen Monolingualisierung‘ und Konzepte sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit – auch in der Lehrerbildung – sind Fragen, die im zweiten Teil diskutiert werden. Siegfried Gehrman zeigt auf, welche Rolle im Prozess der hegemonialen Modernisierung der tertiären Bildung die internationale Sprachdominanz des Englischen spielt und in welchem Verhältnis diese zu den übrigen Institutionalisierungsprozessen und dem europäischen Projekt einer

multilingual verfassten Wissenschaft spielen. ‚Languaging‘ ist das entscheidende Stichwort im Beitrag von Sjaak Kroon, in dem es anhand einiger weniger Beispiele um Sprachenverwendung und die Komplexität der Sprachebenen sowie der Sprachwahrnehmung geht. Im letzten Beitrag werden die beiden Themen Sprache und Lehrerbildung zusammengeführt. Ana Petravić untersucht am Beispiel der Fremdsprachenlehrausbildung in Kroatien die Möglichkeiten einer interkulturellen Grundlegung des Fremdsprachenunterrichts mit Blick auf die Ausbildung der Lehrkräfte. Ausgangspunkt ist auch hier – wie in den anderen Beiträgen – die Anerkennung, dass es angesichts der zunehmenden sprachlichen, kulturellen, sozialen und ethnischen Heterogenisierung europäischer Gesellschaften nicht einsprachiger sondern mehrsprachiger und interkulturell ausgerichteter Lösungen und dementprechender Konzepte bedarf und dass Reformen im Bildungsbereich nicht gelingen, wenn die Lehrerbildung nicht einbezogen ist.

Die in diesem Band versammelten Aufsätze gehen auf zwei Symposien des europäischen Projekts „Modernizing Teacher Education in a European Perspective“ (TEMPUS IV) zurück. In diesem vom binationalen „Zentrum für europäische Bildung“ in Zagreb und Münster getragenen Projekt haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Jahren 2010 bis 2013 aus verschiedenen europäischen Ländern (Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Serbien, Slowenien, Österreich, den Niederlanden und Deutschland) zusammengearbeitet. Der Band bietet eine Auswahl aus den Ergebnissen des Projekts und der im Rahmen des Projekts erstellten Expertisen und durchgeführten öffentlichen Tagungen.

Jürgen Helmchen (im Namen des Herausgeberteams)

Literatur

- Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule – eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.
- Lohmann, Ingrid (2011): Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz. In: Erziehungswissenschaft 22, Nr. 42, S. 41–54. URL: http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/Lohmann_in_Erziehungswissenschaft_Jg22_2011_H42_S41-54.pdf (Stand: 15.3.2015).
- Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag.
- Modernizing Teacher Education in a European Perspective (2013), TEMPUS IV Joint Project / Structural Measure: 159048 JPCR 2009 (EU-EACEA-Register); s. auch URL: http://web.lecee.eu/~new_web/index.php?id=29 (Stand: 15.3.2015).
- Plumpe, Werner (2007): Die Geburt des „homo oeconomicus“. In: Reinhard, Wolfgang/Stagl, Justin (Hrsg.): Menschen und Märkte. Studien zur historischen Wirtschaftsanthropologie. Wien: Böhlau.

Lehrerbildung als Gegenstand empirischer Forschung

Anmerkungen zur Situation und Entwicklung¹

Einleitung

Während die Reform der Lehrerbildung in Deutschland kontinuierlich auf der Tagesordnung steht, kann man dies für die empirische Forschung zu diesem Segment des Bildungs- bzw. Hochschulsystems nicht sagen. Über viele Jahrzehnte gab es eine klare Diskrepanz zwischen den immer neuen Reformschüben einerseits und dem Mangel an vertrauenswürdigen, zuverlässigen empirischen Erkenntnissen andererseits. Sofern es überhaupt Forschung zur Lehrerbildung gab, blieb sie punktuell und unsystematisch. Sie war in aller Regel methodisch sehr einfach angelegt und darüber hinaus stark konjunkturabhängig. In den 1980er Jahren, dem Jahrzehnt der Nichteinstellungspolitik und der folglich hohen Lehrerarbeitslosigkeit sowie des Stellenabbaus in der Lehrerbildung in Universitäten, Forschungseinrichtungen und Verlagen etc., waren Lehrerberuf und Lehrerbildung kaum noch Gegenstand der Forschung. Erst mit dem Aufkommen und der Etablierung der zweiten großen Bildungsreformwelle nach den internationalen Leistungsvergleichsstudien ist seit gut zehn Jahren der Innovationsdruck nicht nur auf das Schulsystem, sondern auch auf die Lehrerbildung deutlich gestiegen, und erneut wurden oftmals – zum Teil weitgreifende – Änderungen in Struktur, Prozess und Inhalten der Lehrerbildung ohne belastbare empirische Forschung initiiert und durchgeführt.

Nachdem das Hochschulsystem in Deutschland insgesamt in den letzten fünfzehn Jahren einen tiefgreifenden Wandel erlebt hat und mit ihm die Lehrerbildung, stehen wir gegenwärtig, nach einem gut zehnjährigen Reformprozess in den sechzehn Bundesländern – konträr zur angestrebten Angleichung – vor einer extrem gestiegenen Vielfalt von Systemen der Lehrerbildung bzw. der Wege zum Lehrerberuf. Selbst Experten können die aktuelle Situation kaum noch zu überschauen.² Es scheint, als könne oder wolle die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) keine klare und nachhaltig koordinie-

1 Der Beitrag ist die leicht überarbeitete Fassung des in Popp/Sauer/Alavi u. a. (2013) erschienenen Artikels.

2 Vgl. Bellenberg (2009); Lehrbildungszentrum der LMU München (2009); Bauer/Drechsel/Retelsdorf u. a. (2010). Aktuelle Informationen sind zu erhalten über: „Monitor Lehrerbildung“ (www.monitor-lehrerbildung.de), ein Verbundprojekt zwischen Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, Deutsche Telekom Stiftung, Bertelsmann-Stiftung und CHE, darunter auch Informationen zum Thema „Mobilität“, eines der fünf thematischen Schwerpunkte des EU-Projekts, aus dem der vorliegende Sammelband hervorgegangen ist.

rende Funktion mehr ausüben und als meine sie, dass sie das Problem über die Proklamation großzügiger wechselseitiger Anerkennungsregelungen gelöst habe. Hinzu kommt, dass selbst innerhalb verschiedener Bundesländer unübersichtliche Situationen eingetreten sind, insofern es je spezifische Lehrerbildungsvarianten an den Universitäts- und Hochschulstandorten innerhalb eines Bundeslandes gibt. Ebenso vielgestaltig sind die auf Lehrerbildung bezogenen, neu etablierten Querstrukturen: die Zentren für Lehrerbildung (Schools of Education) oder die unterschiedlichen Verknüpfungen von universitärer Phase (Erste Phase) und Referendariat (Zweite Phase) durch Praxissemester.³ Um das Bild gestiegener Komplexität des Systems vollständig zu machen, sei noch erwähnt, dass in manchen Bundesländern die Taktzahl der Reformen und Revisionen in der Lehrerbildung erhöht worden ist, was dazu führt, dass z. B. an einer großen Universität für zwei Semester Studierende nach vier (!) gesetzlichen Ordnungsrahmen studieren und geprüft werden. Dies ist sehr schwer zu organisieren und ebenso schwer den betroffenen, geschweige denn den nicht betroffenen Fakultäten zu vermitteln.

Als Letztes sei darauf hingewiesen, dass der zwar immer noch schmale Anteil von nicht regulär, sondern auf andere Weise qualifizierten „Seiteneinsteigern“⁴ an allen jährlich neu eingestellten Lehrkräften wächst.⁵ Solche Notprogramme zur Behebung eines punktuellen oder auch stabilen schulform- oder fachspezifischen Lehrermangels gehen in aller Regel faktisch mit einer Absenkung des Niveaus einher. Dies wiederum konterkariert alle Anstrengungen zur Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung im Allgemeinen – zumindest werden Motivation und Engagement hierfür stark reduziert.

Im Folgenden gehe ich, nach einer kurzen, sicherlich selektiven Rekapitulation der Entwicklungsphasen empirischer Lehrerbildungsforschung (2), ebenso kurz auf vier ausgewählte aktuelle Forschungsprojekte bzw. -programme ein (3). Vor diesem Hintergrund werden Gemeinsamkeiten aktueller Lehrerbildungsforschung benannt (5) und abschließend einige weiterführende Forschungsfragestellungen und Gestaltungsprobleme umrissen (6).⁶

3 Vgl. dazu die Beiträge in Erziehungswissenschaft, 22. Jg., H. 43 (2011) sowie Weyand u. a. (2010).

4 Als „Seiteneinsteiger“ werden zum Teil auch diejenigen bezeichnet, die ihre berufliche Qualifikation für ein Lehramt im Ausland erworben haben und auf der Grundlage des Anerkennungsgesetzes von 2012 – ggf. nach erfolgreicher Absolvierung einer Nachqualifizierung – als Lehrkräfte tätig werden. Sie sind hier nicht gemeint (Anm. der Hrsg.).

5 Die einzige mir bekannte Studie zu den Quereinsteigern in den Lehrerberuf ist Korneck u. a. (2010). Die Evaluation des „Teach First Deutschland“-Programms behandelt keine typischen Quereinsteiger in den Lehrerberuf, sondern speziell motivierte und sehr gut qualifizierte Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge, die sich bereit erklären, an Brennpunktschulen zu arbeiten (vgl. Dollase 2011; allgemeiner zum Thema vgl. GEW 2011).

6 Anzumerken ist, dass mit dem vorliegenden Beitrag keine systematische Literaturübersicht geboten werden soll; letzteres würde einen gänzlich anderen Ansatz und eine andere

Die Entwicklung der empirischen Lehrerbildungsforschung

Im Umfeld der intensiven Bildungsreform und Expansionsphase von 1965 bis zum Ende der 1970er Jahre dominierte in der empirischen Lehrerbildungsforschung das Thema des Einstellungswandels im Übergang von Abitur, Studium und Beruf. Nachdem im Vorlauf zur damaligen Bildungsreform-Ära in vielen Studien die konservative, reformfeindliche Einstellung insbesondere der Gymnasiallehrerschaft erhoben und zugleich kritisiert wurde, setzten die Bildungsreformer große Hoffnungen auf die in großer Zahl neu ausgebildete und eingestellte Lehrergeneration. Empirische Querschnitt- und Längsschnittstudien zu dieser Generation der erhofften ‚Schulreformer‘ erbrachten – und dies deckt sich mit der internationalen Befundlage –, dass diese Hoffnungen sich nicht – zumindest nicht auf breiter Front – erfüllten: Pädagogisch konservative Abiturientinnen und Abiturienten mit dem Wunsch, Lehrer zu werden, erwarben während des Studiums eher liberale Einstellungen, um nach Eintritt in die Berufstätigkeit wieder zu pädagogisch-konservativeren Einstellungen zurückzukehren. Dieser Prozess traf für etwa dreiviertel der untersuchten Befragten zu; natürlich gab es daneben andere Muster. Über die Ursachen dieses Wandels konnte man – aufgrund der unzureichenden Methodik der Studien – nur spekulieren: Vielfach wurden die wenig praxisnahen Inhalte und Formen der Ausbildung in der ersten Phase dafür verantwortlich gemacht; allzu hohe oder wirklichkeitsfremde, ggf. politisch-romantische Ideale und Haltungen ließen sich eben nicht in der Wirklichkeit umsetzen. Hinzu kamen individualbiographische Einflussfaktoren aus dem Wandel der Lebensformen im Übergang von Studium bzw. Ausbildung und weiteren Abschnitten des privaten Lebenslaufs (siehe exemplarisch: Koch 1972; Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann 1978; Dann/Cloetta/Müller-Fohrbrodt u. a. 1978).

In den 1980er Jahren, dem Jahrzehnt der Nicht-Einstellung einer ganzen Generation von ausgebildeten Lehrkräften, ging die wissenschaftliche Befassung mit Lehrerbildung und Lehrerberuf deutlich zurück. Trainingsseminare und Beratungssseminare zum Thema „Warum eigentlich noch Lehrer werden?“ entsprachen eher der objektiven Situation, und die Folgen zeigten sich in verschiedenen Studien über den beruflichen Verbleib von nicht eingestellten Lehrerinnen und Lehrern in Wirtschaft, Verwaltung und Kulturbetrieb (siehe z. B. Havers/Parmentier/Stooß 1983; Parmentier/Stooß 1989). Die historische Bildungsforschung lieferte – passend zur Lage – auf der Basis eines breiten und aufwändigen DFG-geförderten Programms präzise und erhellende Erkenntnisse über den Wechsel von Überfüllung und Mangel in den aka-

Textsorte erforderlich machen. Die Literaturlage zum Thema „Empirische Forschung zur Lehrerbildung“ ist sehr umfangreich und schon für viele der im Folgenden angesprochen Einzelbereiche nicht überschaubar. Deshalb werden hier lediglich exemplarisch relevante Übersichtsliteratur bzw. zu den einzelnen Abschnitten und Themen einige wenige repräsentative Titel genannt. Der große Bereich der empirischen Forschung zur Lehrerweiterbildung (Kompetenzentwicklung jenseits der Berufseinstiegsphase) bleibt ausgeklammert. Ältere empirische Forschung zur Lehrerbildung wird gut dokumentiert und analysiert bei Liebrand-Bachmann (1981).

demischen Berufen bezüglich Mediziner*innen, Juristen, Theologen, Gymnasiallehrern (Tietze 1990). Der zyklische Verlauf der Entwicklung des Lehrerberufes für die verschiedenen Lehrämter konnte auch mit sozialhistorischen Mitteln aufgezeigt werden, ebenso wie die Vergeblichkeit politischer Versuche zur Gegensteuerung. Dies bildet(e) z. B. den Hintergrund für die 2011 von der KMK veröffentlichte Modellrechnung zu „Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot“ für die Jahre 2010 bis 2020 (KMK 2011).

Für die 1980er Jahre war im Bereich der qualitativen Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf eine Hinwendung zum Subjektiven, zum Ästhetischen, zum Individuellen und – in Ansätzen – zum Biographischen zu beobachten. Die Zeit großer Strukturereignisse und qua neuer Erziehung zu befördernder Gesellschaftsutopien war vorbei. Die Kohorte der ‚Reformer‘ wurde älter, subjektive Befindlichkeiten, Erfahrungsformen und Karrieren neben dem bzw. Alternativen zum Lehrerberuf oder auch beruflichen Belastungen und Bewältigungsformen rückten in den Mittelpunkt (Combe 1983; Bastian 1988).

Insofern war es konsequent, dass in den 1990er Jahren, eingebettet in einen entsprechenden Trend der Sozialwissenschaften generell und gestützt auf internationale Vorlagen, die berufsbiographische Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf einsetzte. Waren die Untersuchungen zum Einstellungswandel lediglich auf Ausbildung und maximal die ersten drei Berufsjahre beschränkt, so wurde nunmehr die *gesamte* Berufsbiographie Gegenstand der Forschung, und dies – dem damaligen Zeitgeist entsprechend – auch unter genderbezogenen Fragestellungen. Erstellt wurden sowohl quantitative als auch qualitative Studien zu verschiedenen Berufsabschnitten (1. Phase, 2. Phase⁷, Berufseintritt, mittlere Lebenslagen, ältere Lehrkräfte), zu verschiedenen Lehrämtern oder auch zu verschiedenen Fachkulturen. Die berufsbiographische Forschung erschließt Muster berufsbiographischer Entwicklung; bei manchen Modellen und Projekten geht das Konstatieren von Entwicklungen schrittweise über in ein Abgleichen von empirisch beobachtbaren bzw. rekonstruierbaren Entwicklungsmustern an gedachten Normalmustern, an Sondermustern sowie an Idealmustern der beruflichen Entwicklung (Terhart 1994; Hericks 2006; Day/Quing Gu 2010; Rothland 2011).⁸

Eine ebenso dezidierte wie kontrollierte Normativierung hat die Lehrerbildungsforschung durch die seit dem Jahr 2002 erfolgende Bezugnahme auf Standards erfahren. Standards für die Lehrerbildung definieren, was eigentlich das Ziel dieses Prozesses sein soll. In diesem Zusammenhang wandte sich die empirische Forschung zur Lehrerbildung der Frage zu, wieweit, von wem, welches dieser Ziele bzw. welche Kompetenzfelder unter welchen äußeren Bedingungen erreicht werden, und zwar erkennbar anhand des tatsächlich dokumentierten Denkens und gezeig-

7 Speziell zur Zweiten Phase vgl. die Arbeiten von Döbrich/Abs (2008); Schubarth u. a. (2007); Strietholt/Terhart (2009); Englert u. a. (2006); Frey (2010).

8 Siehe Terhart u. a. (1994); Hericks (2006); Aktuell zum Thema Lehrerbildungsbiographien siehe Day/Quing Gu (2010) sowie eine umfassende Forschungsübersicht und eigene Studien zum Thema bei Rothland (2011).

ten Handelns. Während die ersten Studien aufgrund des gewählten methodischen Vorgehens noch sehr auf Selbstauskunft setzten (Was kann ich? Wie weit bin ich in bestimmte Felder oder Niveaus eingedrungen? Was halte ich für wichtig? Was will ich umsetzen?), ist die zweite Generation von Studien auf die Erfassung des Ausprägungsgrades von Kompetenzen über geeignete Test- und Monitoring-Verfahren gerichtet, wobei international wie national fachbezogene (fachwissenschaftliche und fachdidaktische) Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften im Mittelpunkt stehen.⁹ Im nächsten Abschnitt wird – exemplarisch – auf drei aktuelle größere Projektzusammenhänge eingegangen.¹⁰

Als Zwischenfazit sei festgehalten: Während in Deutschland die empirische Forschung zur Lehrerbildung bis zum Jahre 2000 sehr schwach entwickelt war (vgl. zusammenfassend Schaefers 2002) können wir seitdem ein stetiges Anwachsen der Forschungsaktivität beobachten – dies gilt für quantitative wie auch qualitative Studien.

Aktuelle Projekte

Die im Folgenden vorgestellten vier Programme bzw. Projektbeispiele unterscheiden sich hinsichtlich der erfassten Teilphasen der Lehrerbildung, der einbezogenen Unterrichtsfächer, der nationalen bzw. internationalen Orientierung sowie hinsichtlich der analysierten Wissens- und Kompetenzbereiche. Vorgestellt werden die Anlage der Programme bzw. Projekte und – sofern schon zugänglich – einige zentrale Ergebnisse.

COACTIV-Programm (2002–2006)

Als eine begleitende Studie zu der PISA-2003-Erhebung (Mathematik) wurde am Max-Planck-Institut unter der Leitung von Jürgen Baumert das COACTIV-Programm (URL: <https://www.mpib-berlin.mpg.de>) durchgeführt (siehe zusammenfassend Kunter/Baumert/Blum u. a. 2011). Die leitende Fragestellung dieses Projekts betrifft den Zusammenhang zwischen dem fachbezogenen und fachdidaktischen

9 Zum Thema Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) vgl. Terhart (2004) sowie die kritische Diskussion in Heft 2 der Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51 (2005). Prägend für die deutschsprachige Forschung war Oser/Oelkers (2001); differenzierend Hilligus/Rinkens (2006) sowie die Beiträge im Themenheft „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 51. Jg. (2005), Heft 2. – Anm. d. Hrsg.: Die KMK hat eine Neufassung der Standards für die Lehrerbildung verabschiedet; siehe zur Geschichte der Standards auch den Beitrag von Terhart (2014).

10 Auf Forschung zum Belastungserleben und zur Belastungsbewältigung im Lehrerberuf wird hier nicht eingegangen, da in diesen Studien die Lehrerbildung nicht vornehmlich betrachtet wird, auch wenn sich sehr wohl Konsequenzen für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung daraus ziehen lassen.