

124 |

Peer Pasternack | Benjamin Baumgarth | Anke Burkhardt
Sabine Paschke | Nurdin Thielemann

Drei Phasen

Die Debatte zur
Qualitätsentwicklung in
der Lehrer_innenbildung

Drei Phasen

**Die Debatte zur
Qualitätsentwicklung in
der Lehrer_innenbildung**

Herausgeber der Reihe „**GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung**“ ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

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



Der vorliegende Report wurde 2016/2017 von einem Team des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF) erstellt und von der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 | 9 11 01-11, Telefax: 05 21 | 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung, Innenlayout & Satz: Christiane Zay, Potsdam

ISBN (Print) 978-3-7639-4381-4 **Best.-Nr. 6001599**

ISBN (E-Book) 978-3-7639-4382-1

© 2017, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhaltsübersicht

Vorwort von Andreas Keller	13
Zentrale Ergebnisse	19
1. Problemstellung: Qualität der Lehrerbildung	27
2. Vorgehen und Quellen	39
Erste Phase der Lehrerbildung	47
3. Themen der Qualitätsentwicklung	51
4. Instrumente der Qualitätsentwicklung	105
Zweite Phase der Lehrerbildung	173
5. Der Vorbereitungsdienst	175
6. Berufsbegleitende Qualifizierungen von Quer- und Seiteneinsteigern	207
7. Bewertungsinstrument: Evaluationen	215
Dritte Phase der Lehrerbildung	221
8. Systematisierung, Aufgaben und Anforderungen	223
9. Strukturen und Inhalte	237
10. Bewertungsinstrumente	277
Phasenübergreifendes Qualitätsverständnis?	293
11. Qualitätsreformen – Reformqualitäten – Qualitätsbegriffe	295
12. Struktur- und Prozessqualitäten	301
13. Ergebnisqualitäten	315
14. Phasenübergreifende QE-Instrumente	321
Zusammenfassung und Auswertung	325

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	9
Vorwort von Andreas Keller	13
Zentrale Ergebnisse	19
1. Problemstellung: Qualität der Lehrerbildung	27
Qualitätsbegriff (27). Qualitätskonstrukte (29). Qualitätsdimensionen (33). Qualitätsentwicklungsinstrumente (34)	
2. Vorgehen und Quellen	39
Erste Phase der Lehrerbildung	47
3. Themen der Qualitätsentwicklung	51
3.1 Professionalisierung und Kompetenzentwicklung	51
3.1.1 Professionalisierung	51
Unsicherheitsbewältigung (51). Pädagogische Professionalisierung (53)	
3.1.2 Kompetenzorientierung	56
Nicht unumstritten (56). Entschärfung (58). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrer_innen (60)	
3.1.3 Berufs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik	62
Drei Säulen des Lehramtsstudiums (63). Der Spezialfall Fachdidaktik (68). Die Frage nach den eigenen fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen (69). Thema platziert – Lösungen noch in Arbeit (70)	
3.1.4 Theorie und Praxis im Studium	73
Praxisphasen (74). Organisation und Betreuungspersonal der Praxisphasen (79)	
3.2 Qualität der Lehre – Qualität der Lehrveranstaltungen	82
3.2.1 Shift from teaching to learning	82
3.2.2 Didaktik der Lehrerbildung	84
3.2.3 Studienzufriedenheit, Studiendauer und Studienerfolg	88
Studiendauer (88). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienerfolg (89)	
3.3 Problemdefinitionen laufender Förderprogramme	92
3.3.1 Programmausschreibungen	93
3.3.2 Projekte	97
3.3.3 Zusammenfassung	100

4. Instrumente der Qualitätsentwicklung	105
4.1 Rahmenvorgaben, Standards und landesspezifische Regelungen	106
4.1.1 KMK-Vorgaben auf formaler Ebene	107
4.1.2 KMK-Vorgaben auf inhaltlicher Ebene	108
4.1.3 Spezifische Regelungen der Länder	112
4.2 Bewertungsinstrumente	116
4.2.1 Akkreditierung	117
Vorgang und Kriterien (117). Akkreditierung von Studiengängen mit besonderem Profilanpruch (119). Probleme und Kritik (122)	
4.2.2 Evaluationen	124
Definition und Unterscheidungen (124). Lehrerbildung (125)	
4.2.3 Monitoring	129
4.3 Förderprogramme	132
4.3.1 Die aktuelle Programmlandschaft	132
4.3.2 Problembearbeitungen in den Programmprojekten	134
Häufigste Themen (134). Häufige Themen (135). Auch vorkommende Themen (137). Weitere Themen (138)	
4.4 Zentren für Lehrerbildung und vergleichbare Einrichtungen	139
4.4.1 Gründungsintention	140
4.4.2 Rechtliche Grundlagen und Status	141
4.4.3 Aufgaben und Kompetenzen	143
4.4.4 Personalausstattung	145
4.4.5 Problemlagen und Lösungsansätze	146
4.5 Spezifische Anliegen	152
4.5.1 Zulassungsverfahren und Eignungsabklärung	152
4.5.2 Qualitätsentwicklung der Lehre	156
4.5.3 Studienerfolgssicherung	164
4.5.4 Herstellung angemessener Diversität	164
4.5.5 Internationalisierung	168
 Zweite Phase der Lehrerbildung	 173
5. Der Vorbereitungsdienst	175
5.1 Anforderungen: KMK-Vereinbarungen und Länderregelungen	176
5.2 Strukturen	179
5.3 Inhalte	184
5.4 Ausbildungspersonal	192
5.4.1 Studienseminare	192
5.4.2 Die Ausbildungslehrkräfte in den Schulen	194
5.5 Spektrum der Bewertungen: Qualitätsentwicklungen und Problemanzeigen	197

6. Berufsbegleitende Qualifizierungen von Quer- und Seiteneinsteigern	207
6.1 Länderdifferenzen	208
6.2 Länderbeispiele: Baden-Württemberg und Sachsen	210
6.3 Zusammenfassung	213
7. Bewertungsinstrument: Evaluationen	215
7.1 Regelungen und Beispiele	215
7.2 Systematik und Methodik	217
Dritte Phase der Lehrerbildung	221
8. Systematisierung, Aufgaben und Anforderungen	223
8.1 Interne Gliederung der dritten Phase	223
8.2 Aufgaben der dritten Phase	226
8.3 Fortbildungspflicht	227
8.4 Problemanzeigen	231
9. Strukturen und Inhalte	237
9.1 Strukturmodelle der Fortbildung	237
9.2 Fortbildungsanbieter	240
9.3 Die Landesinstitute	245
9.3.1 Aufgabenspektrum	246
9.3.2 Institutionelle Strukturen	248
9.3.3 Qualität der Fort- und Weiterbildung als Ziel und Gegenstand	251
Qualität der Arbeit der Landesinstitute insgesamt (251).	
Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote (254)	
9.3.4 Problemlagen	256
9.4 Spezielle Angebote für den Berufseinstieg	260
9.4.1 Angebote in den Ländern	260
9.4.2 Zusammenfassung	267
9.5 Schulinterne Fortbildungen	268
9.5.1 Strukturelle Rahmung	268
9.5.2 Inhaltliche Dimensionen	270
9.5.3 Problemlagen	272
9.6 Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)	273

10. Bewertungsinstrumente	277
10.1 Evaluationen	277
10.1.1 Interne Evaluation	277
10.1.2 Externe Evaluation	279
10.2 Akkreditierungen und Zertifizierungen	287
Phasenübergreifendes Qualitätsverständnis?	293
11. Qualitätsreformen – Reformqualitäten – Qualitätsbegriffe	295
11.1 Lehrerbildungsreformen: risikoaffin und erforschungsbedürftig	295
11.2 Qualitätssicherung? – Qualitätsentwicklung	297
12. Struktur- und Prozessqualitäten	301
12.1 Drei Phasen als Professionalisierungsweg	301
12.2 Verzahnungen der drei Phasen	304
12.3 Theorie-Praxis-Verflechtung	311
13. Ergebnisqualitäten	315
13.1 Die zentralen Ziele: Lehrerbedarfsdeckung und gute Schulbildung	315
13.2 Bundesländerübergreifende Mobilität	316
14. Phasenübergreifende QE-Instrumente	321
Zusammenfassung und Auswertung	325
15. Qualität	327
16. Erste Phase	333
17. Zweite Phase	341
18. Dritte Phase	349
19. Phasenübergreifendes	359
20. Fazit	365
Literatur	371
Verzeichnis der Tafeln	395
Autorinnen & Autoren	399

Abkürzungsverzeichnis

AfL	Amt für Lehrerbildung Hessen
AG	Arbeitsgruppe
ALP	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
AQA	Austrian Agency for Quality Assurance
AQAS	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen
AQS	Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen
ASIIN	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik
AWbG	Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz NRW
BA	Bachelor
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BayLBG	Bayerisches Lehrerbildungsgesetz
BayRS	Bayerische Rechtsammlung
Ba-Wü	Baden-Württemberg
bBEPH	begleitete Berufseinstiegsphase
BbgLeBIG	Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz
BbgSchulG	Brandenburgisches Schulgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BEP	Berufseingangsphase
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BOSO	Berufs- und Studienorientierung Hamburg
Brem-LAG	Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter
BremSchulG	Bremisches Schulgesetz
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
BSMBK	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
cct	Carreer Counseling for Teachers
CERTQUA	Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
GHPO	Grundschullehreramtprüfungsordnung Ba-Wü
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DTS	Deutsche Telekom Stiftung
DVLfB	Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
DZLM	Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EFWI	Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen Rheinland-Pfalz
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
EU	Europäische Union
FIBS	Fortbildungen in bayerischen Schulen [Datenbank]; Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin
GDCh	Gesellschaft Deutscher Chemiker
GEE	Gesellschaft für Evangelische Erziehung und Bildung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik
GHR	Grund-, Haupt- und Realschulen
GNW	Gewerkschaftliches Gutachter/innen-Netzwerk
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HDL	Hochschulverbund Distance Learning
HE	Hessen
HKM	Hessisches Kultusministerium
HLbG	Hessisches Lehrerbildungsgesetz
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hochschule
HSchG	Hessisches Schulgesetz
HU	Humboldt-Universität zu Berlin
IBB	Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug
ibbw	Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung Göttingen
IfBM	Institut für Bildungsmonitoring Hamburg
IfBQ	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg
IfL	Institut für Lehrerfortbildung Mülheim
IKFWBLehrG	Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften [Rheinland-Pfalz]
ILF	Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
IQMV	Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern
IQSH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
ISQ	Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg
k.A.	keine Angabe(n)
KM Ba-Wü	Kultusministerium Baden-Württemberg
KMK	Kultusministerkonferenz
KP	Kernpraktikum
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LAK	Lehramtskandidat_inn(en)

LAMSA	Landesnetzwerk der Migrantenorganisationen Sachsen-Anhalt
LbiG	Lehrkräftebildungsgesetz Berlin
Lehbild	Lehrerbildungsgesetz
LehrBG	Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein
LFI	Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven
LHG	Landeshochschulgesetz
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
LIS	Landesinstitut für Schule Bremen; Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg
LISA	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
LPM	Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland
LPO	Lehramtsprüfungsordnung
LQW	Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
LS	Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg
LSV	Brandenburger Lehramtsstudienverordnung
LSZU	Landesschulzentrum für Umwelterziehung Baden-Württemberg
LVO-Lehramt	Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt
MA	Master
MBA	Master of Business Administration
MBF SH	Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MIWFT NRW	Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen
MKJS BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
MQH	Musterqualitätshandbuch
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
MWFK	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg
MWK	Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
MWFK BW	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg
NLQ	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
NQR	Nationaler Qualitätsrahmen
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehramter an Schulen
PÄD-Forum	Pädagogisches Forum
PH	Pädagogische Hochschule
PHZ	Pädagogische Hochschule Zug
PI	Pädagogisches Institut
PISA	Programme for International Student Assessment

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

PL	Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
POL	Problemorientiertes Lernen
PSE	Professional School of Education
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
QUA-LIS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, NRW
RahmenVO-KM	Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge Baden-Württemberg
RP	Rheinland-Pfalz
SBA	Sächsische Bildungsagentur
SBI	Sächsisches Bildungsinstitut
SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
SchILf	Schulinterne Lehrerfortbildung
SchoG	Schulordnungsgesetz Saarland
SchulG	Schulgesetz
SenBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
SioS-L	Studie zu individuellen und organisationalen Einflüssen auf den Studienerfolg in der Lehrerbildung
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
StatBA	Statistisches Bundesamt
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
Thillm	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
ThürLbG	Thüringer Lehrerbildungsgesetz
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
TMBWK TH	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
ToR	Transcript of Records
TU	Technische Universität
TUD	Technische Universität Dresden
U	Universität
UDE	Universität Duisburg-Essen
VDL	Verband der Realschullehrer Hessen
VEBOLAS	Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolventinnen in Sachsen
VSLVO	Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter
VV-LKFB	Verwaltungsverordnung Lehrkräftefortbildung Brandenburg
VZÄ	Vollzeitäquivalent
WHU	Otto Beisheim School of Management
WMK	Wirtschaftsministerkonferenz der Länder
ZALG	Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien, Bayern
ZelBV	Verordnung über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Land Brandenburg)
ZeVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur, Hannover
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung

Gute Lehrerinnen und Lehrer für alle!

Vorwort von Dr. Andreas Keller

Gute Bildung für alle! Ein Motto, das von unterschiedlichen politischen Parteien regelmäßig in Wahlkämpfen bemüht wird, aber auch zu den Kernforderungen der Gewerkschaften gehört. Wer zu Recht über gute Bildung redet, darf aber über die Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen nicht schweigen. Neben einer angemessenen finanziellen und personellen Ausstattung, fairen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, fortschrittlichen Bildungsplänen, Curricula und Schulstrukturen sind gut qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Voraussetzung für eine gute Schulbildung für alle. Das war Ausgangspunkt der Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, das 2017 seinen Abschlussbericht vorgelegt hat. Auf dieser Grundlage hat der Gewerkschaftstag der GEW im Mai 2017 „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ verabschiedet.

Als Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund organisiert die GEW nicht nur schulform- und schulstufenübergreifend Lehrerinnen und Lehrer an allgemein- und berufsbildenden Schulen, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Hochschulen, die die angehenden Lehrkräfte ausbilden, sowie Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner in den Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrer_innenbildung: den Studienseminaren, Schulen und Fort- und Weiterbildungsinstituten. Wer, wenn nicht die Bildungsgewerkschaft GEW, wäre berufen, tragfähige Konzepte für die Reform der Lehrer_innenbildung zu entwickeln und in die bildungspolitische Debatte einzubringen?

Ausgangspunkt der GEW-Positionen für eine Reform der Lehrer_innenbildung ist die Vision von Bildung in einer demokratischen, sozialen und inklusiven Gesellschaft. Bildung ist für die GEW die Basis für den sozialen Zusammenhalt und die demokratische Entwicklung der Gesellschaft. Eine Reform der Lehrer_innenbildung hat sich daher an diesem Ausgangspunkt zu orientieren. Die vom GEW-Zukunftsforum erarbeiteten Leitlinien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die gewerkschaftlichen Anforderungen an eine Reform der Lehrer_innenbildung nicht der Reihe nach für das Studium, für den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung abarbeiten, sondern diese phasenübergreifend entwickeln. Die in den Leitlinien formulierten inhaltlichen Eckpfeiler für eine Reform der Lehrer_innenbil-

dung – professionelles Selbstverständnis und Berufsethos, Fähigkeit zur Reflexion, konstruktiver Umgang mit Diversität oder Kooperation in multi-professionellen Teams – richten sich an die Aus-, Fort- und Weiterbildung, also an alle drei Phasen der Lehrer_innenbildung gleichermaßen. Die GEW macht sich daher dafür stark, dass alle Lehrerinnen und Lehrer eine umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule erwerben und es zusätzlich die Möglichkeit gibt, eine vertiefende inklusionspädagogische Qualifizierung alternativ zu einem Unterrichtsfach bzw. Lernbereich zu erwerben.

Auch die in den GEW-Leitlinien formulierten Anforderungen an eine innovative Struktur der Lehrer_innenbildung sind ganz bewusst phasenübergreifend ausgerichtet. Die GEW setzt sich für einen freien Zugang zu allen Phasen der Lehrer_innenbildung ein, macht sich für eine ausreichende Finanzierung von Hochschulen, Studienseminaren, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen sowie von Studierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen stark. Weiter fordert die Bildungsgewerkschaft die Verankerung von Prinzipien wie Beratung und Empowerment, Mitbestimmung und Transparenz, Flexibilität, Familien- und Bedarfsgerechtigkeit in allen Phasen der Lehrer_innenbildung sowie eine gleiche Dauer und Gleichwertigkeit der Ausbildung in allen Lehrämtern.

Die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrer_innenbildung spielt eine hervorgehobene Rolle in den vom Gewerkschaftstag der GEW verabschiedeten Leitlinien. So setzt sich die GEW mit Blick auf das Lehramtsstudium für eine qualitativ hochwertige Hochschullehre und für einen Ausbau der Forschung zur Lehrer_innenbildung ein. Die inzwischen an fast allen lehrer_innenbildenden Universitäten eingerichteten Zentren für Lehrer_innenbildung bzw. Schools of Education gilt es nach Überzeugung der GEW zu stärken. Gute Bildung – gute Arbeit: Dieser Grundsatz muss aus Sicht der Bildungsgewerkschaft auch für die in der Lehrer_innenbildung tätigen Dozentinnen und Dozenten gelten. Stabile Beschäftigungsbedingungen und verlässliche Karrierewege an den Hochschulen, die Kernforderungen der von der GEW initiierten Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“, haben daher auch ihren Platz in den GEW-Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung.

Kritisch setzt sich die Bildungsgewerkschaft in ihren Leitlinien mit der 2014 von Bund und Ländern gestarteten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auseinander. Die 2014 gestartete und 500 Millionen Euro schwere Qualitätsoffensive hat zwar wichtige und überfällige Impulse für die Wei-

terentwicklung der Lehrer_innenbildung an den Hochschulen gesetzt: Inklusion, Heterogenität und Diversität spielen in den geförderten Projekten eine große Rolle, ebenso die Vernetzung von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften oder die Professionalisierung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers – Bereiche, in denen auch die GEW einen großen Entwicklungsbedarf sieht. Auf der anderen Seite ist klar, dass sich die Probleme in der Lehrer_innenbildung nicht allein durch die Förderung einzelner Projekte an ausgewählten Universitäten lösen lassen. Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrer_innenbildung müssen in der Breite wirksam werden. Alle Lehramtsstudierenden haben das Recht auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung, alle Schülerinnen und Schüler den Anspruch auf bestmöglichen Unterricht – gute Lehrerinnen und Lehrer für alle!

Detailliert nimmt die GEW in ihren Leitlinien zur Akkreditierung von lehrer_innenbildenden Studiengängen Stellung. Die Bildungsgewerkschaft macht sich zum einen für eine Erneuerung des Akkreditierungssystems stark, zum anderen nimmt sie sich vor, sich künftig stärker ins Akkreditierungsgeschehen einzumischen. So tritt die GEW für ein reformiertes Akkreditierungswesen ein, das auf bundesgesetzlicher Grundlage und in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards für alle Studiengänge sichert, eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt und auf allen Ebenen die substanzielle Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis, wie bei Lehramtsstudiengängen die Schulpraxis und Gewerkschaften, sowie der Studierendenvertreterinnen und -vertreter garantiert. Dies ist auch bei der hochschulinternen Qualitätssicherung im Falle einer Systemakkreditierung sicherzustellen.

Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Hochschulbeschäftigten sowie die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden sollten als wesentliche Qualitätsmerkmale in die Akkreditierungsverfahren einbezogen werden. Von großer Bedeutung für Lehramtsstudiengänge als „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“ im Sinne der Beschlüsse des Akkreditierungsrats sind die Ausgestaltung, Betreuung und Verzahnung der Praxisanteile sowie die Vernetzung von bzw. die Kooperation zwischen Hochschule, Studienseminaren und Schule. Um diesen Dimensionen unmittelbar in der Akkreditierung von Studiengängen und Hochschulen größeres Gewicht zu geben, will die GEW künftig Lehrerinnen und Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Gutachtertätigkeiten in Akkreditierungsverfahren ermuntern und für diese Aufgabe qualifizieren. Inzwischen hat der Geschäftsführende Vorstand der GEW den Beitritt der Bildungsgewerkschaft zum Gewerkschaftlichen Gutachter/innen-Netzwerk

beschlossen, in dem bereits DGB, IG Metall, IG BCE und ver.di zusammenarbeiten.

Die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Lehrer_innenbildung für eine gute Bildung für alle liegt auf der Hand – gleichzeitig sind die Schulen mit einem massiven Lehrkräftemangel konfrontiert. Zwar sind nicht alle Schulformen und Regionen gleichermaßen betroffen, gleichwohl ist die Lage insbesondere an den Grundschulen sowie in den ostdeutschen Bundesländern bereits heute dramatisch. Hinzu kommt, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Deutschland aufgrund eines Geburtenbooms und der Zuwanderung in den kommenden Jahren deutlich höher liegen wird als von der Kultusministerkonferenz prognostiziert – die Situation wird sich also verschärfen, wenn die Politik nicht jetzt aktiv gegensteuert. Unbesetzte Stellen führen zu einer Abwärtsspirale: Zusätzliche Belastungen infolge des Lehrkräftemangels schrecken Studienberechtigte davon ab, sich für ein Studium in den kritischen Lehrämtern, insbesondere in der Primarstufe, zu entscheiden. Dieser Effekt wird durch die deutlich schlechtere Bezahlung verstärkt, die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, in vielen Ländern aber auch Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I nach wie vor hinzunehmen haben.

Viele Bundesländer reagieren auf den Lehrkräftemangel mit der Einstellung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern (Direkteinstieg in den Vorbereitungsdienst ohne lehramtsbezogenen Abschluss) bzw. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern (Direkteinstieg in den Schuldienst ohne lehramtsbezogenen Abschluss). In Sachsen sind mittlerweile über die Hälfte der neu eingestellten Lehrkräfte Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, an den sächsischen Grundschulen sind es sogar zwei Drittel (Süddeutsche Zeitung 15.09.2017). Diese Entwicklung zeigt, wie schnell der Anspruch an eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Zeiten eines Fachkräftemangels unter Druck geraten kann.

In ihren Leitlinien hat sich die GEW daher auch mit dem Problem des Quer- und Seiteneinstiegs auseinandergesetzt. Die Bildungsgewerkschaft betont, dass der Regelweg der Lehrer_innenbildung weiterhin über ein Lehramtsstudium und den anschließenden Vorbereitungsdienst (oder die von der GEW befürwortete Alternative einer einphasigen, Theorie und Praxis integrierenden Ausbildung) führen und grundsätzlich Voraussetzung für die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern bleiben muss. Der Quer- und Seiteneinstieg kann allenfalls eine Notlösung zur dringenden Bedarfsdeckung sein. Aber auch dann darf der Quer- und Seiteneinstieg keine Dauerlösung werden und darf keinesfalls die Qualitätsstandards

einer Lehrer_innenbildung unterlaufen. Sollte ein Land in der Not Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger einsetzen, muss es daher für alle Kolleginnen und Kollegen eine nachholende, berufsbegleitende und staatliche finanzierte Qualifikation in ein Lehramt sicherstellen, etwa in Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdiensts bzw. des Nachholens der fehlenden Staatsexamina. Damit ist auch die gewerkschaftliche Forderung gerechtfertigt, dass Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger den Anspruch auf die gleiche Bezahlung wie die Absolventinnen und Absolventen einer Regelausbildung bekommen und die Notlage nicht dafür ausgenutzt wird, unzureichend ausgebildete Dumping-Lehrkräfte anzuheuern.

Ein weiterer Vorschlag der GEW-Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung kann ebenfalls dazu beitragen, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ohne die Qualität der Ausbildung infrage zu stellen. Die Bildungsgewerkschaft schlägt vor, dass bei gestuften Studiengängen, die im Zuge der Bologna-Reformen inzwischen in den meisten Bundesländern eingeführt worden sind, das Bachelorstudium polyvalent ausgestaltet wird. Das würde bedeuten, dass sich die Studierenden zwar in ein Lehramtsstudium einschreiben, aber noch nicht auf ein bestimmtes Lehramt festlegen. Erst mit dem Übergang ins Masterstudium sollten sich die Studierenden entscheiden müssen, für welches Lehramt und damit für welche Schulstufe und Schulform (soweit an einer schulformspezifischen Ausbildung festgehalten wird) sie ausgebildet werden. Der Vorteil wäre, dass sich die Studierenden erst dann, wenn sie bereits eine genauere Vorstellung von Studium und Beruf bekommen haben und belastbare Erkenntnisse über die Arbeitsmarktsituation und Berufsperspektiven in den verschiedenen Lehrämtern für ihren Jahrgang vorliegen, definitiv für ein bestimmtes Lehramt entscheiden müssten.

In diesem Zusammenhang ist weiter von Bedeutung, dass die GEW für alle Lehrämter eine einheitliche Studiendauer von zehn Semestern (300 ECTS-Punkten) – analog zu den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge in allen anderen Fachrichtungen – fordert. Die zweite Ausbildungsphase, der Vorbereitungsdienst, sollte in der Regel 24 Monate, mindestens aber 18 Monate umfassen. Die Begründung dafür ergibt sich aus dem Umstand, dass der Unterricht heute für alle Altersstufen und an allen Schulformen unter den Anforderungen der jeweiligen Curricula gleichermaßen wissenschaftsbauiert ist – alle Lehrerinnen und Lehrer, egal ob sie an Grundschulen oder an der Sekundarstufe II an Gymnasien unterrichten, benötigen eine hochwertige wissenschaftliche Ausbildung in den Bildungswissenschaften, den

Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Konsequenz daraus ist, dass alle Lehrkräfte als Beamtinnen und Beamte der Laufbahn des höheren Dienstes bzw. Laufbahngruppe 2 und den Anspruch auf eine gleiche Besoldung bzw. tarifliche Vergütung bekommen müssen. Auf diese Weise würde die Attraktivität des Grundschullehramts gesteigert.

Die GEW besteht also auf einer qualitativ hochwertigen Lehrer_innenbildung. Auch der gegenwärtige Lehrkräftemangel, vor dem die Bildungsgewerkschaft seit Jahren warnte, darf nicht zum Anlass genommen werden, die Qualitätsansprüche zu unterminieren. Im Gegenteil – in Zeiten wachsender Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer durch Inklusion und Integration, Ganztagschule und digitale Bildung ist eine Sicherung und kontinuierliche Entwicklung der Qualität der Schulbildung und der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern dringender denn je.

Für die weitere Auseinandersetzung um die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Lehrer_innenbildung wird die vorliegende Expertise, die Peer Pasternack, Benjamin Baumgarth, Anke Burkhardt, Sabine Paschke und Nurdin Thielemann vom Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verfasst haben, eine große Unterstützung sein. Im Zuge der Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung hat die GEW-nahe Max-Traeger-Stiftung die Erstellung der Studie gefördert. Es ist das Verdienst der Autorinnen und Autoren, nicht nur den Stand der Debatte um die Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung samt ihren Problemen und Bearbeitungsvarianten profunde dargestellt und analysiert zu haben, sondern die Expertise gibt auch einen umfassenden Überblick über die Struktur der Lehrer_innenbildung im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland von der ersten Phase, dem Studium, über die zweite Phase, dem Vorbereitungsdienst, bis hin zur dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung. Den Autorinnen und Autoren sowie der Stiftung gebührt dafür großen Dank. Eine breite Rezeption nicht nur in der Wissenschaftsgemeinde, sondern auch in der bildungspolitischen Praxis ist ihr zu wünschen.

Die GEW-Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung sowie weitere Informationen zur Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung sind auf der Website des Forums abzurufen:

www.zukunftsforum-lehrerInnenbildung.de

Dr. Andreas Keller ist stellvertretender Vorsitzender und Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Zentrale Ergebnisse

Die Lehrerbildung in Deutschland umfasst **drei Phasen**: (1) Hochschulstudium, (2) Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat und als Sonderfall die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger_innen sowie (3) Fortbildung im Berufsverlauf, der wiederum gegliedert ist in Berufseingangs-, Berufshaupt- und Berufsausstiegsphase. Diese drei Phasen werden institutionell durch verschiedene **ausbildungsverantwortende Akteure** geprägt:

- erste Phase: primär die lehrerbildenden Universitäten mit ihren Zentren für Lehrerbildung sowie sekundär die Praxispartner für die Praxisphasen;
- zweite Phase: die Studienseminare und Ausbildungsschulen;
- dritte Phase: die Landesinstitute für Schulqualität und Fortbildung, freie Fortbildungsträger und diverse andere Anbieter.

Welche Qualitätsorientierungen werden dort jeweils wirksam, sind diese phasenübergreifend aufeinander bezogen, welche Qualitätswahrnehmungen bestehen jeweils im Blick auf die eigene Arbeit und die der anderen Beteiligten?

Eine **phasenübergreifende Definition der Qualität von Lehrerbildung** ist nicht zu entdecken. Die Beschreibungen der Aufgaben der Schulen in den Schulgesetzen der Länder formulieren auf indirekte Weise Qualitätsanforderungen an die Lehrerbildung: Deren Qualität kann letztlich daran gemessen werden, inwieweit sie einen Beitrag dazu leistet, die in diesen Gesetzen formulierten Ziele zu erreichen. In den KMK-Vorgaben zur Lehrerbildung finden sich diese in Minimalkonsensen zusammengeführt. Die wissenschaftliche Debatte formuliert durchaus lehrerbildungsbezogene Qualitätsbegriffe, jedoch nicht phasenübergreifend.

Einschlägige Forschungsberichte und Expertisen formulieren zudem häufig als ein Fazit, dass zur aufgeworfenen Forschungsfrage dringend erst noch einmal mehr Forschung gebraucht werde. Dadurch werden dann im Alltag fortdauernd **implizite Qualitätsverständnisse** als Hintergrundsystem der Lehrerbildung wirksam, deren Funktionsregeln im Dunkeln bleiben. Hier mag sich die Frage stellen, ob die Lehrerbildungsforschung so auf Dauer ihre Legitimität im Sinne sozialer (und politischer) Akzeptanz verspielt.

Ein auch **politisch einigungsfähiger phasenübergreifender Qualitätsbegriff** für die Lehrerbildung dürfte – angesichts der Differenzen hinsichtlich Menschenbild und Bildungsbegriff – nur als eine Bestimmung zu gewinnen sein, die pragmatisch die normativen und Interessendifferenzen funktionsbezogen überbrückt. Das wiederum liegt im Grundsatz mit den KMK-Vorgaben vor.

Die **Mehrphasigkeit** der Ausbildung für das Lehramt stellt im Grundsatz **keine Besonderheit** dar, da auch für andere Studiengänge, die ein konkretes Berufsziel haben, zweite Ausbildungsphasen üblich sind. Während die erste Phase eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung mit Blick auf das Berufsfeld schafft, zielt die zweite Phase darauf, unmittelbare berufliche Handlungskompetenz und erste Routinisierung auf Basis der erlangten Kenntnisse im Studium zu erarbeiten und einzuüben.

Die klare Zuweisung unterschiedlicher Funktionen an die beiden ersten Phasen macht deutlich, dass zwischen ihnen eine **gewollte Grenze** besteht. Diese kann überbrückt, aber nicht eliminiert werden – es sei denn, man favorisiert den Übergang zu einer einphasigen Lehramtsausbildung, wofür jedoch, trotz entsprechender Experimente, bislang keine Mehrheiten zu finden waren. Auch das Fortbildungserfordernis gilt nicht nur für die Lehrerbildung, sondern ist ebenso in anderen Berufen verankert.

Es lassen sich aber in der Lehrerbildung **Auffälligkeiten bei der Verknüpfung der Phasen** notieren:

- Während die Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung im Vergleich große Beachtung und zum Teil auch praktische Verknüpfungen erfährt,
- findet die Verbindung von zweiter und dritter Phase wenig Aufmerksamkeit;
- kaum einmal geht es um die Verbindung aller drei Phasen und
- praktisch nie um diejenige von erster und dritter.

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer_innen ist insoweit nach wie vor stabil abgekoppelt von den vorherigen Ausbildungsphasen.

Die ersten beiden Phasen sind dadurch herausgehoben, dass sie mit Staatsprüfungen abgeschlossen werden, während die dritte Phase als im Grundsatz unabschließbarer Vorgang in der Regel nicht mit Prüfungen versehen ist. Was für jede Bildung gilt, ist damit in die Lehrerbildung auch strukturell integriert: Bildung ist nicht finalisierbar.

Letztlich aber geht es immer um zwei Dinge, zu denen die Lehrerbildung beitragen soll – quantitativ um die **Deckung des Lehrbedarfs** und qualitativ um die **Realisierung guter Schulbildung**:

- Die Deckung des Lehrbedarfs ist insofern ein Thema, das alle drei Phasen betrifft, als sowohl während des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der Berufsausübung Ausstiege vorkommen können und vorkommen.

■ Die Realisierung guter Schulbildung ist einerseits abhängig von Umständen, auf welche die Lehrerbildung keinen Einfluss hat – insbesondere Ressourcenausstattungen und Schulstrukturen. Andererseits kann auch mit der besten Schulausstattung und -struktur nur dann gute Schulbildung gelingen, wenn die Lehrer_innen als deren zentrale Akteure fachlich kompetent, professionell, gesund und motiviert sind und agieren.

Das **Instrumentarium der Qualitätsentwicklung** in der Lehrerbildung setzt sich vor allem aus folgenden Instrumenten zusammen:

- rechtliche Normensetzungen
- ländergemeinsame Standards und länderspezifische Qualitätsrahmen
- Akkreditierungen
- Evaluationen
- Förderprogramme
- zentrale Gremien auf Landesebene
- temporäre Expertenkommissionen auf Landesebene
- institutionalisierte Abstimmungen zwischen den Phasen
- die Zentren für Lehrerbildung als Versuch einer strukturellen Antwort auf die strukturell verfestigten Probleme
- empirische Forschung zur Lehrerbildung und zu ihrer Wirksamkeit – ein generelles Problem für alle o.g. Instrumente besteht darin, dass sie nur selten auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden

Daneben wird mit weiteren Instrumenten experimentiert:

- Qualitätsberichtswesen
- Formulierung strategischer Ziele auf Basis von Stärken-Schwächen-Analysen
- Qualitätsmanagementkonferenzen und integrierte QM-Systeme
- Informationsplattformen
- Kompetenznetzwerke
- Lehrerbildung als Thema der Landeshochschulentwicklungsplanung und
- als verpflichtender Bestandteil in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule
- ihre explizite Verankerung im Hochschulprofil und
- ihre direkte Zuordnung zur Hochschulleitungsebene
- Zulassungsverfahren und Eignungsabklärungen

Kaum ein Bereich in der Lehrerbildung wird nicht als defizitär markiert. Diese **Defizitanzeigen** erfolgen zudem nahezu nie in dem unproblematischen Sinne, dass es überall noch Verbesserungspotenziale gebe. Vielmehr

sind sie fast immer grundsätzlich, beziehen sich auf tief verankerte Systemschwächen, werden durchgehend von jeweils unterschiedlichen Rolenträgern und Interessengruppen formuliert und nicht selten auch von sämtlichen Beteiligten an der Debatte. Die daher nötige **Qualitätsentwicklung** wiederum lässt sich durchaus auch in dem einen Bereich betreiben, während die dabei erzielten Effekte im darauf aufbauenden Bereich sofort wieder neutralisiert werden können. Ein Anschauungsbeispiel für dieses Phänomen liefert das Zusammenspiel von **Lehrerbildung und Schulsituation** in Deutschland:

■ Die Qualitätsdiskussion wird generell überlagert durch Ausstattungsdefizite, Lehrermangel, den dadurch bestehenden Wettbewerb der Bundesländer um Lehramtsabsolvent_innen und hinsichtlich finanzieller Anreize für Seiteneinsteiger. Qualitätsentwicklung kann hier kaum etwas substituieren: „Qualität statt Kosten!“ ist keine gute Startparole, wenn damit die Unzulänglichkeit von Ausstattungen für irrelevant erklärt werden soll. Nötige, aber nicht geleistete Ausgaben lassen sich nicht durch Qualitätssteigerung ersetzen. Die Ausgaben und damit die Ausstattungen der Schulen müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.

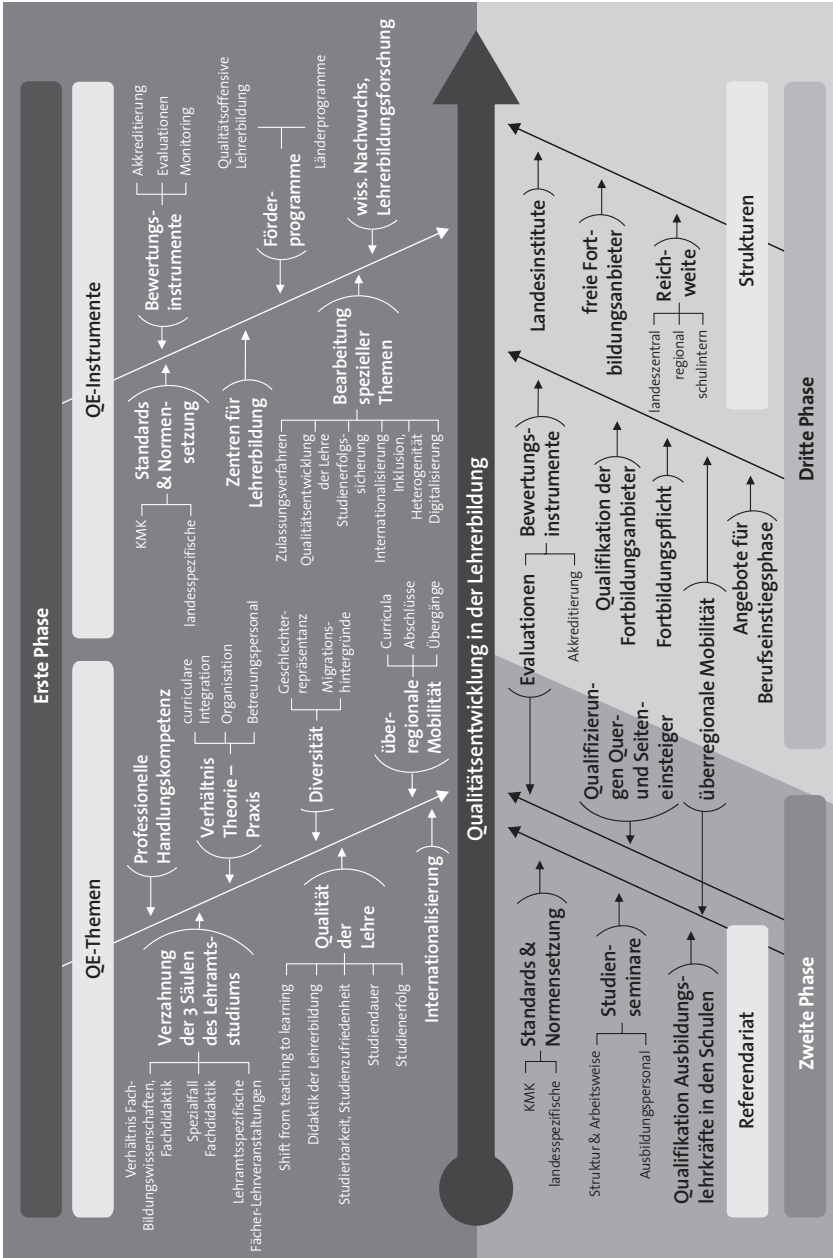
■ Die Lehrerbildung kann zwar die Voraussetzungen schaffen, damit die Situation angemessener Ausstattungen dann auch inhaltlich angemessen gefüllt werden kann. Aber bei aller Professionalisierung des Lehrpersonals: Ohne qualitätsermöglichende Personalschlüssel und Klassenstärken, Lehrdeputate und Entlastung durch sozialpädagogische Fachkräfte werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu besserer Schulqualität auch weiterhin in Überforderung, Demotivation und Frühpensionierung des Personals versinken. Marode Schulgebäude, fachfremdes Unterrichten, um den Krankenstand überforderter Kollegien zu kompensieren, oder veraltete digitale Ausstattungen lassen sich nicht durch Heterogenitätskompetenz oder Fertigkeiten zur professionellen Konfliktbearbeitung ausgleichen.

Die einzelnen Probleme bestehen nicht (mehr) überall bzw. nicht überall in ähnlicher Intensität. Als Vorzug der föderalen Strukturen kann hier durchaus festgehalten werden, dass in den letzten Jahren in einzelnen, mitunter auch in der Mehrheit der Bundesländer die meist seit Langem thematisierten Problemlagen in produktive Problembearbeitungen überführt werden. Rekapituliert man die herausgearbeiteten Problemanzeigen, so lässt sich insbesondere ein Schluss ziehen: In allen drei Phasen der Lehrerbildung sind **die meisten Probleme auf der Strukturebene** angesiedelt. Damit sind vor allem die Akteure gefragt, welche die Zuständigkeiten besitzen, um die organisatorischen und institutionellen Rahmungen zu gestalten.

Jede Qualitätsentwicklung erfordert **Priorisierung**. Reformbombardements führen zu institutionellen und individuellen Überforderungen und erzeugen die Neigung, mit Fassadenmanagement und Unterlaufensstrategien zu antworten. Als **Grundsatz der Qualitätsentwicklung** lässt sich stattdessen formulieren: In *sämtlichen* Lehrerbildungsprozessen sollten jederzeit grobe Suboptimalitäten vermieden bzw. behoben und in jeweils *einigen* Prozessen sollte an der Herstellung optimaler Abläufe gearbeitet werden. Auf diese Weise lassen sich einerseits Mindeststandards durchsetzen und andererseits an der Entwicklung von Qualitätsbedingungen arbeiten, ohne die Institutionen und ihre Angehörigen durch Anspruchsüberfrachtung zu überfordern. Ein pragmatisches Vorgehen kann hierbei sein, jeweils die Bearbeitung der größten Missstände in Angriff zu nehmen, also das, was die Qualität am stärksten behindert.

Tafel 1 visualisiert zusammenfassend die Qualitätsaspekte der Lehrerbildung, die – je nachdem – bereits erfolgreich bearbeitet werden oder aber bearbeitungsbedürftig sind.

Tafel 1: Qualitätsaspekte der Lehrerbildung



Tagungsband zur 9. GEW Wissenschaftskonferenz



- Wittenberger Erklärung
- Finanzierung und Arbeitsbedingungen an Hochschulen
- Nachhaltige Bildungsfinanzierung

Der Tagungsband zur 9. GEW-Wissenschaftskonferenz ist eine Streitschrift für bessere Finanzierung und damit bessere Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen. Die Autorinnen und Autoren diskutieren, wie eine nachhaltige Wissenschaftsfinanzierung umgesetzt werden kann. Schwerpunkte sind u.a. Trends in der Hochschulfinanzierung, Personalplanung im Kontext von Drittmittelfinanzierung, die Finanzsituation der Studierenden, sowie Transparenz und Planbarkeit von Hochschulkarrieren.

Abschließend formuliert der Geschäftsführende Vorstand der GEW fünf Forderungen für eine nachhaltige Bildungs- und Wissenschaftsfinanzierung - die Wittenberger Erklärung.

Andreas Keller, Sonja Staack, Anna Tschaut (Hg.)

Von Pakt zu Pakt?

Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung

GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 123

2017, 228 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4379-1

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

Drei Phasen

Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung

Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehrer_innenbildung hat zum einen die Besonderheiten der Studiengänge und des Berufsziels zu berücksichtigen. Zum anderen sollte sie für alle drei Phasen der Lehrer_innenbildung betrieben werden, und dies möglichst aufeinander abgestimmt: Universitätsstudium, Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Hierzu wurde der aktuelle Stand ermittelt und im vorliegenden Übersichtsreport verdichtet. Die derart unternommene Tour d'Horizon durch die deutsche Lehrer_innenbildung ergibt, dass sich kaum ein Bereich findet, der nicht als defizitär markiert wird. Daher stellt der Begriff „Qualitätssicherung“ hier eine missverständliche Bezeichnung dar, denn unzulängliche Qualitäten sollten besser nicht auch noch gesichert werden. Stattdessen muss es vor allem um Qualitätsentwicklung gehen. Neben den drei Phasen der Lehrer_innenbildung wird die Frage verhandelt, ob und inwiefern es ein phasenübergreifendes Qualitätsverständnis gibt.



ISBN 978-3-7639-4381-4