

Jürgen Oelkers

*Evaluationen in der Lehrerbildung:
Erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen^{*)}*

Evaluationen der Organisation und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland werden seit längerem gefordert, aber nur zögerlich auch realisiert. Dafür gibt es eine Reihe von guten Gründen: Der Gegenstand „Lehrerbildung“ stellt kein abgestimmtes System dar, das strategisch ausgerichtet wäre und klare Ziele verfolgen würde, die sich überprüfen lassen. An der Ausbildung beteiligt sind verschiedenste Fächer und Institutionen, die oft gegensätzlich verfasst sind. Es gibt zwei oder eigentlich drei Ausbildungsphasen, die bislang nicht verschränkt sind. Eine einheitliche Organisation mit gemeinsamen Zielsetzungen ist nicht gegeben. Die Ausbildung steht unter der Spannung sehr gegensätzlicher Interessen. Und ein wirklich auf die Belange der Ausbildung von Lehrkräften für fünf verschiedene Lehrämter eingestelltes Programm steht nur in Massen zur Verfügung. Wie und was soll man da evaluieren?

Im Folgenden werde ich von vier Evaluationen berichten, an denen ich teilgenommen habe. Es geht um die Evaluation der Lehrerbildung an zwei grossen deutschen Universitäten, die Evaluation einer Pädagogischen Hochschule und die Evaluation eines Studienseminars. In allen vier Fällen handelte es sich um Aufträge der jeweiligen Leitungen der verschiedenen Institutionen, also nicht um Aufträge der Ministerien. Das unterscheidet meine Erfahrungen von solchen ministerieller Kommissionen, die etwa in Niedersachsen und Bayern tätig waren. Ich werde über Evaluationen einzelner Institutionen berichten, die keinen Vergleichsaspekt implizieren. Es handelt sich um Peer-Reviews, wie sie heute im Hochschulbereich ausserhalb der Lehrerbildung üblich sind. Die Gutachterkommissionen sind jeweils für diesen Auftrag zusammengestellt worden.

Die vier untersuchten Einrichtungen in meiner Serie sind:

- Die Lehrerbildung an der Universität Frankfurt (Juni 2003)
- Die Lehrerbildung an der Universität zu Köln (Juli 2004)
- Die Pädagogische Hochschule Weingarten (April 2004)
- Das Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz (Oktober 2002)

Im Folgenden werde ich jeweils nicht die gesamten Ergebnisse aller vier Kommissionen vorstellen, sondern nur solche, die sich in bestimmten Hinsichten typisieren lassen. Am Beispiel der Lehrerbildung in Frankfurt stelle ich die Folgen dar, die ein hochgradig verdichtetes staatliches Regelwerk für die Ausbildung hat. Das Kölner Beispiel steht für eine ganz unterschiedliche Entwicklungsdynamik bei gleicher Zielsetzung in ein- und derselben Universität. Die Pädagogische Hochschule Weingarten bezieht sich auf die Frage, wie sich die Lehrerbildung in und mit einer eigenen Organisation entwickeln kann, wenn sie dies

^{*)} Vortrag auf der Fachtagung zur OECD-Lehrerstudie am 17. Februar im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn.

dreissig Jahre lang nicht getan hat. Am Beispiel des Studienseminars Koblenz, schliesslich, kann gezeigt werden, wo die Koordinationsprobleme innerhalb der deutschen Lehrerbildung liegen und wie sie konkret beschaffen sind.

1. Lehrerbildung an der Universität Frankfurt

Zentrales Ergebnis der Evaluation der Lehrerbildung in der Universität Frankfurt ist der Nachweis von gravierenden Strukturproblemen. Die Probleme sind einerseits systembedingt, also Merkmal der deutschen Lehrerbildung insgesamt. Sie sind andererseits aber auch ortsbedingt, also das Ergebnis der Entwicklung der Lehrerbildung in Frankfurt seit der Integration der früheren Volksschullehrerausbildung in die Universität.¹ Auf den ersten Blick bestehen freilich gar keine Probleme. Die Lehrerbildung wird im Hochschulentwicklungsplan, den der Senat der Universität Frankfurt am 17. 10. 2001 verabschiedet hat, ausdrücklich und in strategischer Absicht erwähnt. Das ist deswegen besonders bemerkenswert, weil in fast allen vergleichbaren Entwicklungsplänen und Leitbildern deutscher Universitäten die Lehrerbildung nicht vorkommt und so auch nicht als zentrale Aufgabe der Universität angesehen wird.

Demgegenüber heisst es im Hochschulentwicklungsplan der Universität Frankfurt grundlegend:

„Die Johann Wolfgang Goethe-Universität betrachtet eine an wissenschaftlichen Standards ausgerichtete Lehrerbildung als eine ihrer bedeutenden Aufgaben. Sie sieht die Lehrerbildung in ihrem Zusammenhang von Fachwissenschaften und Bildungs-, Lehr- und Lernforschung, der empirischen Unterrichtsforschung sowie der Kognitionswissenschaft als gegenwärtig leitendem Paradigma und wird sie in diesem Sinne in Forschung und Lehre fördern. Die Johann Wolfgang Goethe-Universität wird so die Studierenden auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse auf die Umbrüche und Veränderungen in der Gesellschaft und die daraus entstehenden Herausforderungen für die Schule vorbereiten“
(Hochschulentwicklungsplan Teil II, S. 31).

Das sind Aussagen der Leitungsebene. Kein einziger Entwicklungsplan der einzelnen Fachbereiche der Universität Frankfurt geht auf dieses Ziel näher ein. Die Lehrerbildung als Thema wird überhaupt nur im Selbstbericht des Fachbereichs 04 (Erziehungswissenschaft) ausführlicher erwähnt, obwohl fast alle der sechzehn Fachbereiche der Universität Frankfurt mehr oder weniger stark an der Lehrerbildung beteiligt sind. Die damit verbundenen Aufgaben schlagen sich im Selbstverständnis etwa der Grundwissenschaften nicht nieder. Der Fachbereich Gesellschaftswissenschaften² sieht hier ebenso wenig eine zentrale Entwicklungsaufgabe wie der Fachbereich Psychologie,³ und auch der Fachbereich

¹ 1927 wurde in Frankfurt eine Pädagogische Akademie eingerichtet, die christlich-simultan geführt wurde. Die Eingliederung der Volksschullehrerausbildung (AfE) in die Universität erfolgte 1971 im Vollzug des 1970 verabschiedeten Hessischen Universitätsgesetzes (HUG).

² Erwähnt wird in den Entwicklungslinien des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften, dass "hinsichtlich des umfassenden Angebots für Lehramtsstudierende ... die Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften und Theorie der politischen Bildung einen eigenen Schwerpunkt (bildet), der dem Fachbereich insgesamt zugute kommt" (Hochschulentwicklungsplan Teil III, S.50). Kooperationen im Bereich Lehrerbildung verzeichnet der Bericht nicht (ebd., S. 50/51).

³ Erwähnt wird in den Entwicklungslinien des Fachbereichs Psychologie und Sportwissenschaften, dass sich Vertreter des Instituts für Pädagogische Psychologie am Modellversuch für das Lehramt an Grundschulen

Erziehungswissenschaften versteht die Aufgaben in der Lehrerbildung nicht als einen seiner Kernbereiche.

Erklärbar ist diese Zurückhaltung aus dem generell schlechten Image der Lehrerbildung in den deutschen Universitäten und den damit verbundenen, als eher lästig empfundenen Aufgaben, aber eine zentrale Rolle spielt auch die Struktur der Ausbildung und die bürokratische Studienorganisation. Der Auftrag „Lehrerbildung“ ist inhaltlich nicht präzisiert. Er manifestiert sich nur in einem komplizierten Regelwerk staatlicher Gesetze und Verordnungen, das Lehrerbildung quasi als Verwaltungsdekret ohne Verankerung in der Universität kenntlich macht. Das Studium verfolgt einen vage definierten Zweck, aber keine genauen Zielsetzungen. Es verfährt ohne Konzept, ist hochgradig parzelliert, kennt keinen eigenen Ort, definiert keine spezifische Verantwortung, hat keine gemeinsame Leitung und kann somit seine wichtigsten Zielsetzungen nicht erfüllen. Nicht zu erkennen ist deshalb auch, wie ein Auftrag „Lehrerbildung“ im Zusammenwirken der daran beteiligten Fachbereiche durchgesetzt werden soll.

Die bürokratischen Regelungen sind nicht nur hochgradig verdichtet, sondern auch weitgehend inhaltsleer.⁴ Sie beschränken sich auf formale Aspekte und lassen in inhaltlicher Hinsicht alles offen, während doch die Ausbildung für ein Berufsfeld oder für Lehrämter bestimmte Ziele erreichen und so bestimmte Qualitäten ausbilden muss. Dass dies *nicht* geschieht und inhaltliche Aussagen fehlen, ist freilich Realität an vielen deutschen Universitäten. Die Situation in Frankfurt ist nur durch die jahre-, wenn nicht jahrzehntelangen Entwicklungsversäumnisse zugespitzt. Deutlich gesagt: Viele Fachbereiche profitieren von der Lehrerbildung, aber niemand ist für sie verantwortlich. Die Situation wird an zwei Stellen in besonderer Weise deutlich, im Blick auf die schwerfällige Studienorganisation einerseits und bezogen auf das Prüfungswesen andererseits.

Hinter den hoch differenzierten und komplexen Regelungen ist bis in Details die strukturelle Ungleichbehandlung der Lehrämter erkennbar. Zudem ist eine Gewichtung nach mehr oder weniger „wissenschaftlich“ nicht zu übersehen, die Wissenschaftlichkeit nimmt mit der Dauer des Studiums der Unterrichtsfächer zu. Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie bestimmte Fächer im Studium für das Lehramt an Grundschulen werden als Themensegmente studiert, die kein Fachstudium voraussetzen. Schliesslich wird deutlich, dass das Studium quasi auf die Abschlussprüfungen zugeschnitten ist. An keiner Stelle sind in den Reglementen studien- und semesterbegleitende Prüfungen vorgesehen, die die Abschlussprüfungen entlasten und auf das Wesentliche konzentrieren würden.

Ein solches klein organisiertes Studium führt sicher nicht, wie in der Studienordnung verlangt, zu einem „breiten Grundlagenwissen“, die Methodenkenntnis kann nur gering sein und die Kompetenz zum wissenschaftlichen Urteil dürfte sich auf die wenigen Gebiete beschränken, die während des Studiums bearbeitet wurden. Das Themenaufkommen wird offenbar nirgendwo registriert und wahrgenommen, während für die Prüfungen ein Grossteil des Arbeitsaufkommens der Studierenden investiert wird. Themenverschränkungen zwischen der Hausarbeit, den Klausuren und den mündlichen Prüfungen sind offenbar nicht vorgesehen, was nochmals die Oberflächlichkeit steigert.

beteiligen werden, mit dem "eine Verbesserung der universitären Lehrerausbildung angestrebt werde". Das Institut wird sich zudem im wissenschaftlichen Beirat des ebenfalls geplanten "Zentrums für Lehrerbildung" engagieren (Hochschulentwicklungsplan, Teil III/S. 65).

⁴ Die folgenden Dokumente werden zitiert nach Berichte und Materialien (2003).

Operationalisierungen der Qualitätsanforderungen der Landesprüfungsordnung finden sich in keiner der Studien- und Prüfungsordnungen. Überprüfungen seitens des Amtes für Lehrerbildung, ob diese Vorgaben erreicht werden oder nicht, liegen ebenfalls nicht vor. Die Studien- und Prüfungsordnungen übernehmen formal die Notenskala der Landesprüfungsordnung, verknüpfen sie aber nicht mit klaren und spezifischen Bezugsnormen. Die Notengebung ist allein Sache der Prüfenden. Es gibt keinen an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereich, der die Notenformate transparent und auf verbindliche Weise geregelt hätte. Unter diesen Umständen dürfte es ausgeschlossen sein, die Lehrerbildung auf berufliche Kompetenzen umzustellen. Die Qualität, die die Noten beschreiben sollen, ist nirgends explizit dargestellt worden. Auch die Leistungsnachweise im Studium (Scheine) sind im Blick auf die damit bescheinigten Studienleistungen innerhalb einzelner Fachbereiche und Institute weitgehend unbestimmt, so dass de facto sehr unterschiedliche Leistungen zu einem identischen Gegenwert führen.

Kooperative Studienpläne, die bei einer nur gemeinsam zu bewältigende Aufgabe Lehrerbildung eigentlich nahe liegen würden, sind bislang lediglich an einer Stelle vorgelegt worden. Das Studium der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften hat die *Gemeinsame Kommission für fachbereichsübergreifende Fragen der Lehrerausbildung* der Universität Frankfurt mit Beschluss vom 27. Juni 1996 relativ genau geregelt. Das allgemeine Ziel für diesen Studienbereich im Blick auf alle Lehrämter wird so formuliert:

„Das Studium der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften für die Lehrämter soll die Studierenden über die Bedingungen, Absichten und Grenzen praktischen Handelns in lehrenden Berufen orientieren und sie dazu befähigen, das Berufsfeld mit wissenschaftlichen Mitteln zu analysieren.“

Der Fokus der Studien in allen Lehrämtern, soweit die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften betroffen sind, ist also klar „praktisches Handeln in lehrenden Berufen“ sowie die Befähigung zur wissenschaftlichen Analyse des Berufsfeldes. Was das aber genau heisst und was mit diesen Zielsetzungen ein- oder ausgeschlossen werden soll, ist nirgends explizit.

Beschrieben werden in der Studienordnung sehr allgemeine reflexive Kompetenzen, die am Ende des Studiums ausgebildet sein sollen. Die Ausbildung dieser Kompetenzen wird vier Fächern übertragen, die nicht kooperieren, sondern das vorhandene Zeitbudget unter sich aufteilen. Im Blick auf das Grundstudium für alle Lehrämter stehen 22 SWS zur Verfügung, die sich wie folgt verteilen:

- Politologie (4 SWS):
- Soziologie (4 SWS)
- Erziehungswissenschaften (5 SWS)
- Psychologie (5 SWS)
- Schulpraktische Studien (4 SWS)
- Philosophie (4 SWS)

An keiner Stelle in der gemeinsamen Studienordnung für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien im Rahmen der Lehramtsausbildung wird festgelegt, wie aus dieser Aufteilung reflexive Kompetenzen werden, wer überprüft, ob diese Kompetenzen erreicht werden und wie diese sich auf das zentrale Ziel „praktisches Handeln in lehrenden Berufen“ beziehen. Die Studienordnung ist einfach eine Aufteilung des Zeitbudgets, die nichts festlegt ausgenommen die Semesterwochenstunden.

Irgendein Kontrollgremium ist nicht vorhanden. Die inhaltlichen Vorgaben lassen alles offen, Standards sind nicht zu erkennen. Für das Hauptstudium sind genauere Inhalte gar nicht mehr vorgesehen, die Zuordnung von Lehrveranstaltungen zu Themenbereichen ist angesichts der Offenheit immer möglich. Dann aber fragt sich, wie die beiden erklärten Ziele

- „Orientierung über die Bedingungen, Absichten und Grenzen praktischen Handelns in lehrenden Berufen“
- sowie Befähigung zur Analyse des Berufsfeldes „mit wissenschaftlichen Mitteln“ erreicht werden sollen.

Genauer muss gefragt werden, ob die kleinformative Verteilung auf diese Fächer für diese Zielsetzung günstig ist oder nicht. Jedes Fach erhält für sich zu wenig Anteile, institutionelle Kooperationen zum Erreichen von Synergieeffekten liegen nicht vor, die Studienzeit wird verteilt, aber nicht für das Studienziel genutzt. Und die Organisationsform ist überkomplex, schwerfällig und unhandlich, ausgenommen in der Hinsicht, dass sie vor Transparenz schützt.

Für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken liegt eine vergleichbare Studienordnung nicht vor. Offenbar gibt es hier keinerlei Absprachen und Abstimmungen. Die Fachwissenschaften verwalten ihre Stundendeputate autonom und ohne wirkliches Konzept für die Ausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern. Bei hoher interner Differenzierung besteht kein integrierendes Konzept, das auch nur die einzelnen Formate der Studienordnungen angleichen, geschweige denn die Inhalte abstimmen würde. Die Kommission hat auch vergeblich nach einer Zusammenstellung der zeitlichen Anforderungen und der Arbeitsbelastungen der Studierenden gesucht. Die gravierende Überschreitung der Studiendauer⁵ hat auch mit fehlender Koordination und Abstimmung zu tun.

Die Organisation der Prüfung obliegt vollständig dem Amt für Lehrerbildung (AfL).⁶ Die erste Staatsprüfung ist eine integrale Abschlussprüfung, die keine Auslagerungen kennt. Es gibt jährlich zwei Prüfungstermine, die einen Zeitraum von acht bis zehn Wochen umfassen. Für die mündlichen Prüfungen sind vier Wochen vorgesehen. Bei 2000 Einzelprüfungen pro Periode und zahlreichen Risikofaktoren ist der in kurzer Zeit zu leistende Organisationsaufwand viel zu hoch. Zugleich ist die Befristung sehr knapp: Die definitiven Termine sollen den Studierenden wie den Prüfern spätestens eine Woche vor der Einzelprüfung schriftlich mitgeteilt werden, wobei keinerlei elektronische Formate zur Verfügung stehen. Allein diese Befristung erhöht angesichts der terminlichen Belastungen nicht nur der Hochschullehrer das Pannennisiko. Die Studierenden haben während der

⁵ Für das Wintersemester 2000/2001 liegen folgende Zahlen der Fachsemesterverteilung vor: Lehramt Grundschule: Knapp 30% der Eingeschriebenen studierten höher als im 7. Fachsemester; Lehramt an Haupt- und Realschulen: Über 40% studierten höher als im 7. Fachsemester; Lehramt an Gymnasien: Knapp 42% studierten höher als im 9. Fachsemester; Lehramt Sonderschulen: Über 32% studierten höher als im 9. Fachsemester.

⁶ Das Amt für Lehrerbildung ist eine dem Hessischen Kultusministerium direkt nachgeordnete Behörde, die aus vier Abteilungen besteht und ihren zentralen Sitz in Frankfurt hat. Daneben existieren in Kassel, Marburg, Giessen und Darmstadt so genannte „Aussenstellen“. Es handelt sich dabei um die früheren „Wissenschaftlichen Prüfungsämter für die Lehrämter“, die zusammen mit anderen staatlichen Prüfungsämtern am 1. Oktober 2001 zum neuen „Amt für Lehrerbildung“ zusammengelegt wurden. Aus fünf regionalen Ämtern entstand so eine Grossorganisation mit einer erheblichen Aufgabenbreite und einer komplexen Struktur.

Anhörung sehr anschaulich geschildert, welche Zumutungen mit dieser Organisation verbunden sein können.

Die Klausuren werden von dem gewählten universitären Prüfer unter Zeitlimit begutachtet. Das Verfahren zur Themenbestimmung ist wiederum komplex: Unterschieden wird zwischen *Themengebieten* und *Themen*. Die Studierenden sprechen im Vorfeld mit dem Prüfer „mehrere mögliche Themengebiete“ ab. Die Prüfer stellen dem Amt „drei Themen für jeden Studierenden vor“, das Amt wählt zwei Themen aus, „davon müssen die Studierenden jeweils ein ihnen nicht vorher bekanntes Thema im Rahmen der abgesprochenen Themengebiete bearbeiten“. Eine Ausnahme sind Zentralklausuren: Hier wird allen Kandidaten eines Instituts ein ihnen vorher nicht bekanntes gemeinsames Thema vorgelegt, das ohne Absprache mit den Studierenden beim AfL eingereicht wird.

Noch komplizierter sind die mündlichen Prüfungen organisiert: Unterschieden wird zwischen mündlichen Prüfungen in den Unterrichtsfächern und in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften. In den Unterrichtsfächern werden die Prüfungen „in der Regel“ von zwei Hochschullehrern abgenommen, die je den fachwissenschaftlichen und den fachdidaktischen Anteil abdecken sollten. In den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften prüft ein Hochschullehrer zusammen mit einem vom Amt bestellten Prüfer aus der Schulpraxis. Über jede Einzelprüfung wird ein Protokoll geführt, aus dem am Ende die Note und die Begründung hervorgeht. Da kein Protokollant berufen wird und das Amt auch nicht selbst Protokoll führen kann, muss einer der beiden Prüfer oder beide Protokoll führen. Das Verfahren ist offenbar nicht formalisiert, so dass wiederum der Aufwand beträchtlich ist und sicher nicht zur Qualitätsverbesserung beiträgt. Das Amt für Lehrerbildung sammelt alle Gutachten und Protokolle, wertet sie aber nicht aus, sondern ordnet sie lediglich den Prüfungsakten der Studierenden zu. Am Ende der Prüfung werden die Einzelnoten zusammengefasst und die „Gesamtnote der Ersten Staatsprüfung“ errechnet.

Angesichts solcher Verhältnisse hat es seinen guten Grund, wenn die Universität Frankfurt in ihrem Hochschulentwicklungsplan staatliche Prüfungsordnungen als ein entscheidendes Entwicklungshemmnis bezeichnet. Sie erschweren „die Entwicklung neuer Konzepte in der Lehre“ oder schliessen sie gar aus (Hochschulentwicklungsplan Teil I, S. 5). Soll das anders werden, muss diesem Anliegen Rechnung getragen werden. Entwicklung lässt sich nur durch entschieden mehr Flexibilität und so Zurücknahme der Regelungsdichte erreichen. Dafür hat die Frankfurter Evaluation Vorschläge vorgelegt, die von der allgemeinen Stärkung der Lehrerbildung innerhalb der Universität über die Entlastung der Abschlussprüfung und ihrer Konzentration auf das Wesentliche bis zur Nutzung der Modularisierung in neuen Formen der zwischen den beiden Phasen der Lehrerbildung reichen (Beschreibung 2004).

Es gibt aber auch Entwicklungen in der universitären Lehrerbildung, die weniger mit Flexibilisierung und mehr mit vorhandenem oder nicht vorhandenem Engagement zu tun haben. Es geht um die *Bereitschaft*, sich zu entwickeln und so um die Lösung von Problemen, die als vordringlich anerkannt sind und nicht verdrängt werden. Dafür steht mein zweites Beispiel, es vergleicht die Erziehungswissenschaftliche und die Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln, die beide mit Studiengängen in der Lehrerbildung beauftragt sind und sich in den letzten Jahren aber ganz unterschiedlich entwickelt haben. Das Beispiel zeigt auch, was passiert, wenn über Jahre *nicht* gehandelt wird und keine Massnahmen zur Qualitätssicherung aufgebaut werden.

2. Lehrerbildung an der Universität zu Köln

In der allgemeinen Begründung zur Teilnahme an dem nordrhein-westfälischen Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“ hat der Rektor der Universität zu Köln die „Ausgangssituation“ der Lehrerbildung wie folgt beschrieben:

„Die Universität zu Köln ist mit derzeit ca. 13.500 Lehramtstudierenden eine der grössten Lehrerbildungsinstitutionen der Welt. Infolge der Schliessung der Lehrerbildung an Nachbarstandorten ist künftig mit einer weiteren Zunahme der Studierendenzahl zu rechnen. Die Grösse verpflichtet die Universität zu Köln, qualitative Massstäbe zu setzen. Die standortspezifischen Vorteile einer breiten Fächervarianz sowie eines Ausbildungsangebots für alle Lehramtstypen (GHR-, Gymnasial-, Gesamtschulen, Berufskolleg, Sonderpädagogik) erhöhen den Orientierungswert eines Kölner Modells der Lehrerausbildung gegenüber anderen Hochschulen. Die damit verbundene Chance, ein Modell zu schaffen, das alle unterschiedlichen Fächer mit ihren spezifischen Kulturen und Studienbedingungen berücksichtigt und zugleich in einen integrativen Entwurf einbindet, wird an der Universität zu Köln als eine hohe Verantwortung betrachtet“ (Antrag auf Beteiligung der Universität zu Köln an der Erweiterung des Modellversuchs, S. 1).⁷

Derzeit ist die Lehrerbildung auf fünf Fakultäten der Universität zu Köln verteilt:

- Philosophische Fakultät: Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen einschliesslich pädagogisches Begleitstudium
- Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät: Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
- Erziehungswissenschaftliche Fakultät: Schwerpunkt Haupt-, Real- und Gesamtschule, Schwerpunkt Grundschule.
- Heilpädagogische Fakultät: Lehramt für Sonderpädagogik
- Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät: Verschiedene Lehrämter Sekundarstufe II, Lehramt an Berufskollegs, Lehramt Sozialwissenschaft für Gymnasien

Mit der neuen Landesprüfungsordnung (LPO) sind folgende Bezeichnungen für die Köln angebotenen Lehrämter eingeführt worden:

1. Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen mit Schwerpunkt Grundschule (LA GHRGe/g)
2. Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen mit Schwerpunkt Haupt-, Real- und Gesamtschule (LA GHRGe/HRGe)
3. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (LA GyGe)
4. Lehramt an Berufskollegs (LA BK)
5. Lehramt für Sonderpädagogik (LA SP)

Die Verteilung nicht nur der Studierendenzahlen sondern auch der Ressourcen entspricht weitgehend der Situation nach Integration der ehemaligen Pädagogischen

⁷ Nachweise der Dokumente in: Externe Evaluation (2004).

Hochschule Rheinland/Abteilung Köhn im Jahre 1980. Hier liegt das zentrale Strukturproblem. Es ist der Universität zu Köln trotz verschiedener Anstrengungen nicht gelungen, die Lehrerbildung zu integrieren. Vielmehr sind die alten Strukturen beibehalten worden. Intern gelten die beiden aus der PH-Integration hervorgegangenen Fakultäten als die „sechste“ und die „siebte“ Fakultät der Universität zu Köln, womit nicht das Alter, sondern die Rangfolge gemeint ist. Wenn die Lehrerbildung mit einem eigenen Modell entwickelt werden soll, muss dieses Strukturproblem gelöst werden.

Die strukturelle Abschottung zwischen den lehrerbildenden Fakultäten hat dazu geführt, dass sich die Universität zu Köln zwei vollkommen getrennte Pädagogische Institute leistet, was wiederum mittlerweile einmalig ist. Auch das ist eine Folge der missglückten PH-Integration. Es gibt das Pädagogische Seminar der philosophischen Fakultät (7 Professuren, 18 Mitarbeiter/Lehrbeauftragte) und das Seminar für Pädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (2 Abteilungen, 12 Professuren, 19 Mitarbeiter). Beide haben strukturell nichts miteinander zu tun und unterhalten offenbar nur geringe Arbeitsbeziehungen. Das eine Institut versteht sich gymnasialpädagogisch, das andere trennt sich genau davon ab.

Hinzu kommt eine weitere Besonderheit: Die Unterrichtsfächer bis zur Sekundarstufe I werden an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät studiert, und zwar sowohl in fachwissenschaftlicher wie in fachdidaktischer Hinsicht. Die Professuren sind daher doppelt denominiert, als Fachwissenschaft und Fachdidaktik, was mit unscharfen Profilen verbunden ist und nicht dazu geführt hat, die Fachdidaktik in der Breite zu entwickeln. Das war im Übrigen in Frankfurt ganz ähnlich. Auch die so genannten „Grundwissenschaften“ der Lehrerbildung bis Sekundarstufe I, also die alte PH-Ausbildung, sind in der erziehungswissenschaftlichen Fakultät integriert. Es gibt hier ein Institut für Psychologie, ein Seminar für Geschichte und Philosophie sowie ein Seminar für Sozialwissenschaften. Die Institute und Abteilungen sind zum Teil sehr klein und naturgemäß wenig profiliert.

Der grössere Teil der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, an der derzeit mehr als 6.000 Studierende für verschiedene Lehrämter eingeschrieben sind, hat sich an der Selbstevaluation nicht beteiligt. Andere Fakultäten haben dafür zum Teil erheblichen Aufwand betrieben, etwa im Blick auf Befragungen der Studierenden, deren Ergebnisse handlungsleitend wurden. Dem fragmentarischen Bericht der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät sind keine Massnahmen zur Qualitätssicherung zu entnehmen. Der Bericht besteht aus sechs sehr verschiedenen Einzelberichten, die nicht koordiniert worden sind. Offenkundig verfügt die Fakultät nicht über ein gemeinsames Programm zur Qualitätssicherung. Evaluationen der Lehre werden punktuell und zwischen den Instituten/Seminare ganz verschiedenen durchgeführt, selbst die Instrumente wie Fragebögen sind unterschiedlich. Eine Evaluation der Forschung erfolgte bislang offenbar nicht. Auch über Dienstleistungen oder Angebote zur Weiterbildung liegen keine Daten vor, während doch erziehungswissenschaftliche Forschungen auf Praxisfelder abzielen, für die Dienstleistungen der verschiedensten Art angeboten werden können.

Die Situation der Lehre ist in grossen Teilen desolat. Vorlesungen werden mit bis zu 400 Hörern abgehalten, im Durchschnitt liegt eine Belegung von 180 Studierenden vor, Seminare sind überfüllt und an eine sinnvolle Form von Betreuung ist nicht zu denken. Es gibt keine zentrale Studienberatung, der Zuschnitt der Fakultät ist deutlich dezentral, bezogen auf die Institute/Seminare und nicht auf die Leitung; andererseits ist die Fakultät chronisch unterfinanziert, die Ressourcen sind kleinformig aufgeteilt, so dass im Endeffekt überall zuwenig vorhanden ist. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass alle Unterrichtsfächer

angeboten werden und kaum Verträge mit anderen Fakultäten bestehen, in denen die Auslagerung bestimmter Angebote geregelt wäre.

In der Forschung leidet die Fakultät paradoxerweise an ihrem Hauptauftrag, nämlich an der Lehrerbildung. Es ist nach allen Erfahrungen tatsächlich schwer, Studierende der Lehrämter, die ein Praxisfeld vor Augen haben, an Forschung heranzuführen. Entsprechend schwierig ist es, mit Promotionen und Habilitationen wissenschaftliche Karrieren auf den Weg zu bringen. Dieses Handicap ist aber in allen deutschen Lehrerbildungsinstitutionen anzutreffen, die das Problem zum Teil wesentlich besser lösen. Die Forschung wird auch dadurch beeinträchtigt, dass sämtliche Mittelbaustellen mit einem „kw“-Vermerk versehen sind. Schliesslich wird im Studiengang „Diplom-Pädagogik“ kaum Methodenausbildung betrieben. Unter diesen Umständen ist es tatsächlich schwierig, Forschung zu entwickeln, wenngleich es gute Beispiele dafür in der Fakultät gibt.

Generell muss aber auch gesagt werden, dass die Fakultät in den knapp 25 Jahren ihres Bestehens kaum Anstrengungen unternommen hat, ihre Forschung zu profilieren und Missstände zu verändern. Es gibt wohl ein Stipendienangebot,⁸ aber keine Doktorandenprogramme. Es ist zufällig, bzw. den Dozenten überlassen, wer promoviert oder habilitiert. Gradiertenkollegs gibt es nicht, auch keine gemeinsamen Kolloquien quer zu Fächern oder Fächergruppen. Forschungsk Kooperation ist nur individuell erkennbar, Forschungspotentiale zwischen den Fakultäten werden nur sehr vereinzelt erschlossen, ein eigenes Forschungsprogramm der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät gibt es nicht.

Angesichts der Grösse der Fakultät ist das Forschungsaufkommen nicht zufriedenstellend. Die vorliegenden Dokumente listen 14 DFG-Projekte in einem Zeitraum zwischen 1996 und 2004 auf, dazu diverse Projekte aus anderen Institutionen der Drittmittelförderung, die sich innerhalb der Fakultät ungleich verteilen. Es lassen sich klar forschungsintensivere Bereiche wie Psychologie, Soziologie und bestimmte Fachdidaktiken von forschungsschwachen Bereichen wie Erziehungswissenschaft unterscheiden. Dieser Befund hat auch damit zu tun, dass fakultätsweit sehr verschiedene Begriffe von Forschung zugelassen sind. Die Folge ist, alles „Forschung“ nennen zu können, was sich selbst so bezeichnet. Die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln verfügt in ihrer Breite über keine Kultur der Drittmittelaquirierung. Sie hat in ihrer Mitte einige sehr erfolgreiche Forscherinnen und Forscher, aber nutzt ihre Potentiale bei weitem nicht aus.

Es ist auffällig, wie sehr die Strukturprobleme dieser Fakultät denen gleichen, die an den noch bestehenden Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zu beobachten sind. Die Analogen reichen bis in das Drittmittelaufkommen, vor allem aber betreffen sie die stark unterschiedlichen Fachkulturen, die nicht zu einem gemeinsamen Verständnis führen, was die Lehrerbildung inhaltlich wie konzeptionell bestimmen soll. Standards fehlen ebenso wie klare Zielsetzungen oder verbindliche Formen der Evaluation. Die Konfliktlinien der alten Pädagogischen Hochschule sind erhalten geblieben, damit auch die Nischen und Rückzugspotentiale.

In der Heilpädagogischen Fakultät ist eine ganz andere Entwicklung festzustellen. Die Fakultät hat ein „Hochschulkonzept 2010“ vorgelegt, in dem ihre Ziele und Massnahmen detailliert beschrieben werden. Anders als ihre grössere Nachbarfakultät ist die Heilpädagogische Fakultät homogen und allein aus diesem Grunde imstande, Konsens darüber zu erzielen, was die Ziele ihrer mittelfristigen Entwicklung sind und wie diese Ziele

⁸ Allerdings auch kein eigenes. Die Fakultät ist wie alle anderen Fakultäten auch an der Ausschreibung des „Bendikt und Helene Schmittmann-Wahlen-Stipendium“ der Universität zu Köln beteiligt.

erreicht werden sollen. Mit 26 Professuren und etwa 80 Mitarbeitenden kann die Heilpädagogische Fakultät hohe Kohärenz nach Innen ausbilden und die Vorteile der noch überschaubaren Grösse nutzen. Die Fakultät zerfällt nicht in Lager und hat über ihre künftige Entwicklung klare Vorstellungen.

Das „Hochschulkonzept 2010“ unterscheidet fünf Entwicklungsbereiche und fasst die verschiedenen Massnahmen abschliessend in Zukunftsperspektiven zusammen.

Die fünf Entwicklungsbereiche der Fakultät sind:

- Lehre und Ausbildung
- Forschung
- Interne Verwaltungs- und Strukturreform
- Zentrum „Netzwerk Medien&Lernkultur“
- Internationale Kontakte

Im Bereich der Forschung sind drei strukturelle Massnahmen entweder bereits auf den Weg gebracht oder konzeptionell vorgesehen.

- Die Fakultät hat erstens ihre Forschungsaktivitäten in drei inhaltlich zusammenhängenden Forschungsgruppen koordiniert. Zwei weitere Forschungsgruppen sind angedacht. Zur Steuerung und Bewertung dieser Aktivitäten sind ein externer Forschungsbeirat gegründet und ein Lenkungsgremium im Dekanat eingerichtet worden.
- Zweitens soll bis 2005 ein Antrag an die DFG auf Gründung eines Graduiertenkollegs zum Thema „Lernstörungen“ gestellt werden.
- Und drittens sollen die verschiedenen Ambulanzen und Therapieeinrichtungen, die die Fakultät derzeit unterhält, zu einem „heilpädagogisch-rehabilitationswissenschaftlichen Kompetenz- und Beratungszentrum“ zusammengefasst werden.

Daneben ist die Verwaltungs- und Strukturreform der Fakultät auf den Weg gebracht, das Zentrum „Netzwerk Medien&Lernkultur“ gegründet und sind die internationalen Kontakte der Heilpädagogischen Fakultät verstärkt worden. Die Mittelvergabe innerhalb der Fakultät soll stärker an Leistungsparameter gebunden werden und die Kontakte zu anderen Fakultäten erhalten grösseres Gewicht. Die Heilpädagogische Fakultät bildet für einen sich rasch entwickelnden Arbeitsmarkt aus, hat ein expandierendes Forschungsgebiet vor sich und befindet sich in einem Prozess der Profilierung, der einen Vergleich nicht scheut, sondern anstrebt.

Forschung und Entwicklung der gesamten Heilpädagogischen Fakultät für die letzten Jahre sind in Berichten zugänglich, die auch auf der Homepage der Fakultät abgerufen werden können. Die Berichte geben Einblick in die Drittmittelprojekte der Fakultät sowie über Habilitations- und Promotionsvorhaben. Abgeschlossene Dissertationen werden in Kurzform beschrieben und vorgestellt. Die Heilpädagogische Fakultät hat zwischen 1996 und 2003 neun Habilitationsverfahren erfolgreich abgeschlossen. Zwischen 1998 und 2003 wurden 54 Promotionen durchgeführt, was als vergleichsweise hohe Zahl gelten kann. Die Themen sind nach Profilen gebündelt und lassen ansatzweise eine Steuerung erkennen.

Die Heilpädagogische Fakultät ist mit derzeit 5.230 Studierenden die europaweit grösste Ausbildungsinstitution im Bereich Sonderpädagogik und

Rehabilitationswissenschaften. Sie wird wegen ihrer Qualität nachgefragt, wegen des differenzierten Studienangebots in einem hoch spezialisierten Sektor und sicher auch wegen der günstigen Berufsaussichten. Diese vergleichsweise günstige und sehr entwicklungsfähige Position ist im gesamtuniversitären Rahmen bislang kaum zur Kenntnis genommen worden. Die Mittelvergabe innerhalb der Universität erfolge weitgehend immer noch nach dem alten PH-Schlüssel und daher strukturkonservativ.

Die Heilpädagogische Fakultät verfügt nicht über die Ressourcen, die sie benötigt, um ihre erfolgreiche Entwicklung fortsetzen zu können. Die Raumsituation ist desolat, insbesondere fehlen Räume für Drittmittelprojekte. Ähnliches gilt für Infrastruktur, die Fakultät bestreitet Forschung mit veralteten PCs und verfügt über weit zu wenig Bibliotheksmittel. Das gilt im übrigen auch für die Erziehungswissenschaftliche Fakultät, beide Fakultäten sind im Blick auf ihre personale wie ihre sachliche Ausstattung nie einem modernen Wissenschaftsbetrieb angepasst worden. Aber beide haben sich in den letzten fünf Jahren ganz unterschiedlich verhalten, die eine hat sich erfolgreich entwickelt, die andere hat von jeder wirklichen Veränderung abgesehen. „Entwicklung“ kann nicht heissen, den Status Quo zu bewahren, nur um dann jedes Jahr ein Stück weit schlechter zu werden.

Die beiden grossen Universitäten Frankfurt und Köln haben für ihre Lehrerbildung keinen eigenen Ort, sondern bieten fragmentierte Studiengänge an, die über keine gemeinsamen Ziele verfügen, keinem Leitbild verpflichtet sind und mit zum Teil dramatischen Überlasten zu kämpfen haben. Die Pädagogische Hochschule Weingarten im südöstlichen Baden-Württemberg ist mit 2.257 Studierenden und 122 Stellen wissenschaftliches Personal, darunter derzeit 47 Professorinnen und Professoren, klein, übersichtlich und doch im Problemerkern vergleichbar. Sie hat sich seit ihrem Bestehen kaum weiterentwickelt.

3. Die Pädagogische Hochschule Weingarten

In Baden-Württemberg bestehen noch sechs Pädagogische Hochschulen, an denen derzeit rund 20.000 Studierende eingeschrieben sind. Zehn Prozent davon studieren in Weingarten, die dortige Pädagogische Hochschule bildet in drei Studiengängen⁹ Lehrkräfte für die Region Oberschwaben-Bodensee aus. Weitere Studiengänge wie ein Diplomaufbaustudium Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Schulpädagogik oder ein Promotionsaufbaustudium werden kaum nachgefragt. In beiden Studiengängen waren im WS 2003/2004 gerade 24 Personen immatrikuliert, die Abschlüsse liegen klar bei den Lehrämtern und hier vor allem im bisherigen Lehramt für Grund- und Hauptschulen. Zwischen 1998 und 2002 wurden dreizehn Promotionen durchgeführt, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hatte hier wie an den anderen Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg „keinen besonderen Stellenwert“ (Zur künftigen Entwicklung 2004, S. 33).

Die Pädagogischen Hochschulen sind zwar eigene Institutionen der Lehrerbildung, aber sie werden faktisch behandelt wie nachgeordnete Behörden. Die Regelungsdichte der 2003 vom Land erlassenen neuen Prüfungsordnung übertrifft ihre Vorgänger nochmals im Blick auf die Rigidität der Vorschriften und den Grad der Detaillierung. Sie wird von der Hochschule „als in Teilen undurchführbar bezeichnet“ (ebd., S. 23) und beschränkt die

⁹ Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Lehramt an Realschulen und im Grundstudium auch das Lehramt an Sonderschulen.

Möglichkeiten zur Profilierung und Entwicklung „massiv“ (ebd.). Der Prüfungsordnung kann man nur entnehmen, dass sich die Hochschule nicht entwickeln soll, schon gar nicht in eine Richtung, die die Qualität der bisherigen Ausbildung in Frage stellen müsste. Massnahmen zur Qualitätssicherung, jedenfalls, sind vor der externen Evaluation keine unternommen worden. Die Qualität der Lehrerbildung, wegen der vergleichbare guten Resultate des Landes Baden-Württemberg im PISA-Test ein Politikum, war bislang reine Selbstzuschreibung (Pädagogische Hochschulen o. J.).

Erst das Gutachten hat darauf aufmerksam gemacht, dass in der Lehre für unterschiedliche Studiengänge kein differenziertes Angebot besteht. Vielfach nehmen die Studierenden „an den selben Lehrveranstaltungen“ teil, es handelt sich um ein „Kiosksystem“, bei dem aus einem Grundbestand an Lehrveranstaltungen die einzelnen Lehrämter „nur mengenmässig unterschiedliche Anteile entnehmen“ (Zur künftigen Entwicklung 2004, S. 33). Das erlaubt ein Lehrangebot, das äusserlich stark differenziert ist, aber eigentlich keine Wahl zulässt. Da alle Schulfächer bedient werden müssen, muss überall ein Minimalangebot bereitgestellt werden, was in der Folge zu einer starken Ungleichverteilung führt. Fächer wie Deutsch oder Erziehungswissenschaft, die alle Studierenden durchlaufen müssen, sind stark überlastet, kleine Fächer wie Hauswirtschaftslehre, Chemie oder Wirtschaft haben wohl Professuren, aber nur eine geringe Auslastung.

Die Pädagogische Hochschule ist 1949 als katholisches Pädagogisches Institut gegründet worden, 1962 entstand daraus die heutige Hochschule, die 1979 mit der Integration des Reallehrer Instituts Tettnang einen grundständigen Studiengang für den Abschluss „Lehramt an Realschulen“ erhielt. Seitdem hat sich strukturell wenig geändert, sieht man vom Promotionsrecht ab, das die Pädagogischen Hochschulen in den neunziger Jahren erhielten. Sie verliehen den Titel des „Dr. paed.“ ohne bislang sonderlich Forschungsprofil erworben zu haben. Erst im Jahre 2000 hat die Pädagogische Hochschule Weingarten damit begonnen, Drittmittel einzuwerben. Der Betrag lag im Jahre 2003 bei _ 336.989 (ebd., S. 33), was aber nur deswegen gegeben war, weil in einer der drei Fakultäten ein E-Learning-Projekt angesiedelt war und ist. Mit wenigen Ausnahmen sind auch keine Forschungsschwerpunkte zu erkennen, schon gar nicht im Sinne eines unterscheidbaren Profils, das auf einer Forschungsperspektive beruhen würde, die zwischen den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs abgestimmt wäre. Bemühungen in dieser Richtung sind allerdings festzustellen.

Die Kommission hat die Weiterentwicklung der Lehrerbildung als Kernaufgabe der Pädagogischen Hochschule Weingarten empfohlen und daneben aber der Hochschulleitung vier zentrale Entwicklungsaufgaben nahe gelegt. Demnach soll die PH Weingarten

- Ein spezifisches Profil in Lehre und Forschung entwickeln, das nicht nur überregional, sondern auch international ausstrahlt und die Hochschule in ihren Angeboten und Schwerpunkten wettbewerbsfähig macht,
- sich als wichtiger Akteur für die Gestaltung und Unterstützung aller Bildungsphasen von der Vorschule bis zum Eintritt ins Berufsleben, einschliesslich der folgenden Phasen der Weiterbildung begreifen,
- die interne Kooperation als Ressource für die Weiterentwicklung der Hochschule stärker nutzen
- und die Vernetzungen und Angebote in die Region hinein wesentlich verstärken (ebd., S. 37).

Dazu empfiehlt die Kommission die Aufwertung des Ausbildungstypus „Pädagogische Hochschule“, der nicht gegenüber den Universitäten als zweitklassig erscheinen darf, sondern die eigene Aufgabe bekräftigen muss. Der Lehrkörper und die Studierenden müssen sich mit dieser Aufgabe identifizieren, was hochklassige Forschung in dazu passenden Bereichen nicht aus-, sondern einschliesst. Die Pädagogische Hochschule Weingarten verfügt bislang über kein eigenes Leitbild, das vom Land gleichsam vorgegeben wird (Pädagogische Hochschulen o. J., S. 55ff.).¹⁰ Mit einem Leitbild liesse sich der besondere Auftrag und das spezifische Anliegen der Lehrerbildung in einer eigenen Institution wirkungsvoll darstellen und nach Innen wie nach Aussen kommunizieren.

Im Einzelnen betreffen die Empfehlungen der Kommission die Einrichtung eines Schwerpunktes „Hauptschule“ in Forschung, Lehre und Weiterbildung. Die künftigen Berufungen müssen auf diesen Schwerpunkt hin ausgerichtet sein. Als weitere Schwerpunkte werden empfohlen die Einrichtung einer Professur Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie eine Konzentration auf pädagogische Frühförderung, wobei auch an eine Beteiligung an überregionalen und nationalen Förderprogrammen gedacht ist. Schliesslich wird ein regional arbeitendes Zentrum für Schulevaluation empfohlen, das für die Schulen im Bodenseeraum Peer-Reviews und weitere Evaluationsverfahren anbietet. Neben der Lehre im Kerngeschäft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll der Markt der Weiterbildung erschlossen werden, etwa mit Angeboten für amtierende Lehrkräfte oder in Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung. Bislang war das kein „Geschäftsfeld“ (Zur künftigen Entwicklung 2004, S. 42) der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die nicht nur in dieser Hinsicht ein günstiges Umfeld vor sich hat.

Im Blick auf die Forschung empfiehlt die Kommission eine klare Option für „use-inspired basic research“, also die Verbindung von Forschung und Entwicklung mit klaren Nutzeffekten. Das kann aber nicht heissen, dass alles „Forschung“ ist, was so genannt wird. Ein altes und immer noch virulentes Problem der Pädagogischen Hochschulen ist die Weite oder genauer: die Beliebigkeit ihres Forschungsbegriffs. Was an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln beobachtet werden konnte, war auch in Weingarten feststellbar: Forschung ist bislang wesentlich Selbstdeklaration, klare Kriterien fehlen und nichts wird letztlich ausgeschlossen. Eine Hochschule kann sich aber nur dann in der Forschung profilieren, wenn sie Schwerpunkte setzt und diese über einen längeren Zeitraum verfolgt.

Genau das wird der Pädagogischen Hochschule Weingarten empfohlen, nämlich die „Bündelung der relativ wenigen Kräfte und interne Clusterbildung in der Forschung“ (ebd., S. 50). Die Kommission hat mit diesem Argument bestehende Projekte der Hochschule wie eines zur „Bioethik“ als nicht aussichtsreich zurück gewiesen und die Einstellung empfohlen (ebd., S. 53). Nicht nur fehlt für diese Fragestellung das wissenschaftliche Umfeld, auch entspricht das Projekt nicht der vorgeschlagenen Profilierung. In diesem Sinne müssen klare Entscheide getroffen werden. Die Kommission hat schliesslich auch zu den Deputatserhöhungen der Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen Stellung genommen, die das Land Baden-Württemberg vorgenommen hat. Diese Erhöhung ist für die Profilierung von Forschung kontraproduktiv. Daher empfiehlt die Kommission, „dass das volle Deputat nur von denjenigen Professorinnen und Professoren wahrgenommen wird, die keine nachweisbare Forschungstätigkeit im Rahmen der Schwerpunktbildung entwickeln“ (ebd., S. 50).

¹⁰ „Studieren, wo andere Ferien machen“ (Pädagogische Hochschulen o. J., S. 55).

Bereits die erste Phase der Lehrerausbildung in Deutschland ist unterschiedlich organisiert und erreicht offenbar an verschiedenen Orten auch unterschiedliche Qualität. Es kann keine Rede davon sein, dass die wissenschaftliche Lehrerbildung annähernd gleiche Voraussetzungen schafft für den Einstieg in die zweite Phase der Berufsausbildung. Die Studiererfahrungen zwischen Frankfurt, Köln oder Weingarten sind hochgradig different, ebenso die Leistungsanforderungen, das Themenaufkommen oder die Lehrmeinungen, die die Studierenden hören. Zwei Befunde sind allerdings weitgehend identisch, auf der einen Seite fehlen Standards und im Weiteren Massnahmen zur Qualitätssicherung und auf der anderen Seite sind für die unterschiedliche Lehrämter keine wirklichen Profile vorhanden.

Das hat mit fehlender Abstimmung zu tun und ist nicht nur ein Problem der ersten Phase. Mein abschliessendes Beispiel soll am Beispiel des Studienseminars Koblenz zeigen, dass mangelnde Koordination auch in der zweiten Phase auftritt und dass auch hier Massnahmen zur Qualitätssicherung dringlich sind. Die zweite Phase ist kein geschlossenes System, in dem die Studierenden standardbasiert die notwendigen Kompetenzen für das Berufsfeld ausbilden. Sie erfahren das Studienseminar auf der einen, ihre Ausbildungsschule auf der anderen Seite, wobei die Studienseminare für die verschiedenen Lehrämter ganz unterschiedlich organisiert sind. Mein Beispiel kann also nur in bestimmten Hinsichten generalisiert werden.

4. Das Studienseminar für das gymnasiale Lehramt Koblenz

In der geltenden Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz vom 27. August 1997 heisst es in den Allgemeinen Bestimmungen über „Ziel und Gliederung der Ausbildung“:

„Die Studienreferendare sollen auf der Grundlage ihres Studiums mit Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts allgemein und ihrer jeweiligen Unterrichtsfächer so vertraut gemacht werden, dass sie zu selbständiger Arbeit im Lehramt an Gymnasien fähig sind. Reflexions- und Kooperationsbereitschaft sowie Innovationsbereitschaft sind im Hinblick auf dieses Ziel in besonderer Weise zu fördern“.

Die Bestimmung „auf der Grundlage ihres Studiums“ wird nirgends näher erläutert. Sinngemäss wird vorausgesetzt, dass das Studium für die Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts im Gymnasium allgemein sowie der jeweiligen Unterrichtsfächer im Besonderen Grundlagen geschaffen hat, die im Vorbereitungsdienst genutzt werden können. Wie das zu geschehen hat, ist unbestimmt. Von „Grundlagen“ aber kann nur dann die Rede sein, wenn die zweite Ausbildungsphase an die erste anschliessen kann, also auf dem aufbaut, was zuvor vermittelt wurde. Das wird auch aus den Bestimmungen für die Ausbildung im Allgemeinen Seminar und den Fachseminaren deutlich. Sie zielen inhaltlich klar auf einen Anschluss des Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums sowie der Ausbildung in Fachdidaktik der ersten Ausbildungsphase.¹¹ Allerdings wird dieser Zweck nicht bestimmt.

¹¹ „Im Allgemeinen Seminar werden Fragen der Pädagogik, der Allgemeinen Didaktik und Methodik, der Pädagogischen Psychologie und soziologische Aspekte der Erziehung sowie Inhalte des Schulrechts und des Beamtenrechts im Zusammenhang mit den praktischen Erfahrungen der Studienreferendare behandelt“ (Landesverordnung, §8,2). „In den Fachseminaren werden didaktische und methodische Themen sowie ausgewählte Inhalte des Unterrichts im Zusammenhang mit den praktischen Erfahrungen der Studienreferendare behandelt“ (§8, 3).

Generell ist auffällig, dass die beiden Ausbildungsphasen schon im Sinne der Verordnungen völlig getrennt behandelt werden.

Im Rahmen der Erstellung des internen Evaluationsberichts des Studienseminars Koblenz ist eine Befragung der Referendarinnen und Referendare durchgeführt worden. Zusätzlich wurden die Ausbilder sowie die Leitung des Studienseminars interviewt. Die Befragung betraf auch die Einschätzung der berufsqualifizierenden Effekte während des Studiums, also der Schulpraktika, des weiteren Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums, der Ausbildung in den Fachdidaktiken sowie des Studiums der Unterrichtsfächer. Was „Grundlage des Studiums“ im Blick auf die Ausbildung für den Vorbereitungsdienst konkret bedeutet, also welche Qualität das Studienseminar voraussetzen kann, kommt in diesen Daten klar zum Ausdruck.

- „Als besonderes Defizit erweist sich ... die weithin fehlende *Kooperation* zwischen den Universitäten und den Studienseminaren sowie den Schulen“.
- „Die fehlende Abstimmung (macht) sich unter anderem im Hinblick auf die *Schulpraktika* bemerkbar. Hier ... (fehlt) es nahezu an jeglicher Form der Koordination und Betreuung... Ein realistischer Einblick in den Lehrerberuf (wird) im Allgemeinen nicht vermittelt“. „Die durch das Schulpraktikum gewonnenen Einblicke“ können in die Veranstaltungen der Universität nicht eingebracht werden.
- „Vor allem in der *Pädagogik*, so die Referendare, habe man den Eindruck gewinnen müssen, dass es an jeglichem Konzept für die Lehrerausbildung fehle. Entsprechend gebe es auch kein gesondertes Curriculum und damit verbunden kein spezifisches Angebot für Lehramtsstudierende, was dazu führe, dass man grundsätzlich auch solche Veranstaltungen belegen könne, die keinerlei Bezug zur Schulpädagogik aufweisen“. „Doch auch bei der Wahl von Veranstaltungen im Bereich der Schulpädagogik habe man den Eindruck gewinnen müssen, dass brauchbare Bezüge zur Schulpraxis äusserst gering seien“.
- Die Kritik betrifft auch die *Fachdidaktik*. „Allerdings fällt diese Kritik ... insofern moderater aus, als zum einen Unterschiede in den einzelnen Fachdidaktiken festzustellen seien und zum anderen die Fachdidaktik nicht in jedem Falle grundsätzlich inhaltlich in Frage gestellt werden müsse“. Aber auf die Frage, „ob die fachdidaktischen Veranstaltungen eine gute Praxisvorbereitung darstellten bzw. ob sie sinnvoll in das übrige Studium integriert waren, äussern sich die Befragten bei Mittelwerten von 5,05 bzw. 5,28¹² äusserst skeptisch“.
- Zugleich wird deutlich, dass *nach* dem Studium „in erster Linie in einem weiteren Sinne *pädagogische* und insbesondere *sozialpädagogische* Studieninhalte vermisst werden“.
- Zu den *vermissten Inhalten* zählen „Aspekte des Konfliktmanagements, Beratung und Gruppenarbeit“, „eine bessere Vorbereitung auf didaktische und methodische Fragen sowie pädagogische Professionalität im Hinblick auf Fragen der Rollendistanz und der Reflexion“. Daneben werden noch genannt „die Vermittlung schulpraktischer Kenntnisse, welche sich auf die Organisation und Verwaltung sowie die Stunden- und Lehrplanung“ und die „Elternarbeit“ beziehen“.

¹² Auf einer Skala von 1 „trifft voll und ganz zu“ bis 7 „trifft überhaupt nicht zu“.

Die Ausbildung in den Unterrichtsfächern wird positiver, aber nicht einheitlich beurteilt. Es gibt zwei Grundauffassungen, die darin übereinstimmen, dass der „Fachausbildung insgesamt eine hohe Priorität zugeschrieben wird“.

Die erste, mehrheitliche Auffassung zielt ab auf eine „stärkere Integration der gesamten Lehrerbildung“. Demnach hätten die Universitäten „bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums auf die Berufswahl vorzubereiten, im Rahmen der Praktika Entscheidungshilfen für die Berufswahl zu geben und eine angemessene methodische und fachdidaktische Ausbildung sicherzustellen“, ohne dass dies „zu Lasten der Fachausbildung gehen dürfe“. Die zweite Position ist die der Minderheit. Sie geht davon aus, „dass die Universität in erster Linie für die fachliche Ausbildung zuständig sei“. Dafür werden drei hauptsächliche Gründe genannt: Die Universitäten seien gegenwärtig nicht in der Lage, für eine „angemessene didaktische Ausbildung“ zu sorgen, die „starke wissenschaftliche Orientierung der Professoren gehe selten mit besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten (der) *Stoffvermittlung* einher“ und eine rein fachliche Ausbildung an den Universitäten lasse im Sinne der Polyvalenz „mehrere berufliche Optionen offen“ (ebd., S. 77).

Diese Einschätzungen der Referendare entsprechen den vorliegenden Forschungsdaten. Es gibt keine neuere Untersuchung, die nicht ähnliche Defizite feststellen würde, und zwar unabhängig vom Standort und vom Bundesland (SCHÄFERS 2002, KLECKA 2002, BLÖMEKE 2004). Auch alle bisherigen Kommissionsberichte zur Revision der Lehrerbildung bestätigen diese Defizite. Die Befunde verweisen also auf strukturelle Probleme, die nicht mit der besonderen Ausbildungsorganisation und Ausstattung einzelner Universitäten oder Studienseminare erklärt werden können. Abstimmungsprobleme gibt es nicht nur *zwischen* den beiden Phasen, sondern auch *in* ihnen. Das habe ich anhand der ersten Phase bereits gezeigt, wenig beachtet worden ist bislang, dass diese Probleme auch in der zweiten Phase bestehen.

Die rheinland-pfälzische Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien bestimmt im §7 (2) zwei Ausbildungsstätten als Orte der Ausbildung für den Vorbereitungsdienst:

„Der Vorbereitungsdienst wird an einem Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (Studienseminar) und an Gymnasien als Ausbildungsschulen abgeleistet“

Das ist nur dann mit Aussicht auf Erfolg möglich, wenn die beiden Ausbildungseinrichtungen eng zusammenarbeiten, klar definierte gemeinsame Zielvorstellungen haben, von Standards ausgehen und überdies in der Wertschätzung der Ausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrer einig sind. Der Interne Evaluationsbericht des Studienseminars Koblenz zeigt mit grosser Deutlichkeit, dass diese Abstimmung zwischen den beiden Ausbildungsorten in der Realität bislang nicht gegeben ist. Es gibt weder Vereinbarungen noch gemeinsame Zielsetzungen, die für beide Seiten gelten würden. Die bestehenden personalen Netze sind dafür kein Ersatz.

Die Landesverordnung (§9 (5)) regelt die Beziehungen wie folgt:

„Die an der Ausbildung am Studienseminar und an der Ausbildungsschule Beteiligten unterrichten sich insbesondere durch Unterrichtsbesuche über den Ausbildungsstand und beraten die Studienreferendare“.

Diese Verordnung findet Anwendung, mehr geschieht jedoch nicht, und dies seit Jahrzehnten. Ein Austausch der Erfahrungen aus diesen Besuchen findet zwischen den

Beteiligten nicht statt oder ist zumindest nicht die Regel. Auch die Verordnung enthält keinen deutlichen Hinweis oder gar eine klare Vorschrift über Austausch, Absprachen, gemeinsame Zielvorstellungen und Zusammenarbeit der Beteiligten. Die Besprechungen zur Notenfindung sind dafür sicher kein Ersatz.

Eine am Studienseminar in Göttingen entstandene Studie über das Verhältnis der Fachlehrkräfte zur Ausbildung im Studienseminar, die gleich ausführlich vorgestellt werden wird, kommt zu dem Schluss, dass zwischen den Schulen und den Studienseminaren keine Feedbackkultur besteht, starke Informationsdefizite herrschen und keine identischen Ziele verfolgt werden. Wenn die Referendare im Studienseminar etwa mit der Idee vertraut gemacht werden, die Schule als „lernendes System“ zu betrachten, so ist vielen Fachlehrkräften allein dieser Begriff nicht geläufig (KLECKA 2002). Zudem geben zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, keinerlei Informationen über die Standards und Ausbildungsziele der Fachleiter in den Studienseminaren zu erhalten (ebd., S. 60).

Es gibt zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen keine gemeinsamen Standards, was unter „gutem Unterricht“ verstanden werden soll, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Das Beliebighkeitsproblem scheint sich im Studienseminar zu wiederholen, mindestens aber das Transferproblem, weil sich Studienseminar und Ausbildungsschulen oft ähnlich verständnislos gegenüberstehen wie Studienseminar und Universität. Es ist keine besondere Auszeichnung, „Ausbildungsschule“ zu sein, sondern eine Belastung. Damit verbindet sich keine spezifische Qualität, die im Verbund mit dem Studienseminar erreicht und die als Label angeboten wird. Das heisst, selbst das Marketing ist mangelhaft.

Die Ausbildungsschulen müssen aufgewertet werden. Mit ihrem Status muss etwas Besonderes verbunden sein und es muss eine Auszeichnung sein, diesen Status übertragen zu bekommen. Standards guten Unterrichts müssen für die Studienseminare wie für die Ausbildungsschulen gelten. Das gilt auch für die Praxis der Leistungsbewertung, für die Schulentwicklung und für die Zielsetzungen. Studienseminare und Ausbildungsschulen können gemeinsame Leitbilder entwickeln und ihre Zielsetzungen regelmässig gemeinsam überprüfen. Die Referendare sollten als Novizen verstanden werden, von deren Engagement beide Seiten, Studienseminar wie Ausbildungsschulen, nur profitieren können.

Dazu reichen informelle Kontakte nicht aus, die Kooperation zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen muss auf eine neue Basis gestellt werden, die auch eine formale Komponente enthält. Auch hier wären Leistungsvereinbarungen nach transparenten Kriterien ein gangbarer Weg, auf dem auch zufälliger Berufssozialisation der künftigen Lehrkräfte entgegen gearbeitet werden kann. Zudem sollten die Studienseminare überlegen, eigene Ausbildungsprogramme für die Lehrkräfte in den Ausbildungsschulen anzubieten. Nach Schweizer Untersuchungen (STADELMANN 2004) hat das unter Anderem starke Bindungseffekte und dient auch dazu, gemeinsame Standards zu implementieren.

Soweit die verschiedenen Berichte. Abschliessend gehe ich noch auf die mir bekannten Wirkungen ein. Das ist etwas heikel, weil ich als Autor Gefahr laufe, mir die Wirkungen allzu rosig vorzustellen, also das *wishful thinking* der Ausbildungsliteratur zu wiederholen. Gleichwohl - mit der nötigen Vorsicht lässt sich doch Einiges darüber sagen, was Evaluationen auslösen und wo sie ihre Grenzen finden. Ich spreche über ein Instrument, das in der deutschen Lehrerbildung immer noch auf erhebliche Ablehnung stösst und kaum als Unterstützung für die Entwicklung der Lehrerbildungssysteme verstanden wird. Es ist

vielen Beteiligten nicht einmal klar, dass „Entwicklung“ nur mit Qualitätssicherung zu haben ist. Wenn es richtig ist, dass man zuerst die Köpfe erreichen muss, dann besteht hier erheblicher Aufklärungsbedarf.

5. Effekte

Evaluationen mache nur dann Sinn, wenn mit ihnen Effekte verbunden sind. Unter „Effekte“ verstehe ich Massnahmen, die Akteure aufgrund von Evaluationsberichten und deren Kontext ergreifen. Berichte über Evaluationen haben immer ein argumentatives Netz zur Voraussetzung. Evaluationen werden in Auftrag gegeben, weil sie ein Problem lösen sollen, das als dringlich wahrgenommen wird. Dieses Problem oder diese Problemlage muss unabweisbar erscheinen, was nur dann der Fall ist, wenn Argumente Überzeugungen aufbauen und sichern. Die deutsche Lehrerbildung hat Jahrzehnte ohne jede Form von Evaluation oder im Weiteren Qualitätssicherung gelebt, wenn jetzt Peer Reviews durchgeführt werden, dann nicht nur weil ein Verfahren zur Verfügung steht, sondern weil ein Kontext von Argumenten für Plausibilitäten sorgt. Die Akteure handeln also nicht nur aufgrund einzelner Evaluationsberichte, die ein mehr oder weniger gewichtiges Element in einer Indizienkette darstellen.

Meine vier Beispiele haben zu unterschiedlichen Massnahmen geführt. Der Bericht über das Studienseminar Koblenz hatte zunächst eine Anregungsfunktion für andere Studienseminare, wie verschiedene Rückmeldungen zeigen. Der Bericht wurde gelesen, soll das heissen, und manche Anregungen wurden aufgegriffen, wobei der wichtigste Effekt vermutlich darin bestand, die Diskussion über Standards voranzubringen und sie konkret zu machen. Das Studienseminar selbst hat sein ursprüngliche Konzept von Ausbildungsstandards revidiert und weiterentwickelt, wobei auch gesagt werden muss, dass die Entwicklung *vor* der Evaluation begonnen hat und *mit* der Evaluation verstärkt wurde. Wahrscheinlich gehört ein solcher Vorlauf dazu, wenn Peer-Reviews nachhaltig wirken sollen, die neue Überzeugen weniger schaffen als diese voraussetzen.

Im Zusammenhang mit der Bildungsreform in Rheinland-Pfalz war es dann möglich, das Konzept der Standards für die Lehrerbildung fortzuentwickeln und mit Hilfe verschiedener Kommissionen auch zu einem verwertbaren Abschluss zu bringen. Akut liegen curriculare Standards für die Bildungswissenschaften vor, denen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards folgen werden. Mit dieser Massnahme wird auf das evidente Problem der Beliebigkeit im Angebot reagiert, das in der ersten wie in der zweiten Phase festzustellen ist. Offenbar lässt sich dieses Problem mit geeigneten Massnahmen bearbeiten. Inzwischen hat auch die KMK Standards für die Bildungswissenschaften verabschiedet, wobei die Implementation Sache der Bundesländer ist.

Es geht allerdings nicht nur um curriculare Standards, sondern zugleich um Standards der Systementwicklung und darin eingeschlossen der Qualitätssicherung. In Rheinland-Pfalz ist dieser Prozess vorangebracht worden, weil politische Bereitschaft besteht, die Lehrerbildung nicht nur zu verzahnen, sondern sie zugleich auf eine Zielsteuerung umzustellen. Alle mit Lehrerbildung beauftragten Hochschulen des Landes haben „Zentren für Lehrerbildung“ eingerichtet, die mit Kompetenzen ausgestattet sind und in denen Vertreter der zweiten Phase Sitz und Stimme haben. Es gibt künftig eine klar definierte Verantwortung und die Effekte der Ausbildung sollen einem regelmässigen Evaluationsverfahren unterzogen werden.

Die Universität Frankfurt beabsichtigt, Zielvereinbarungen zwischen der Universitätsleitung und den für die Lehrerbildung neu Berufenen abzuschliessen. In diesen Vereinbarungen wird der Leistungsauftrag klar definiert und die Mittelzuweisung daran gebunden, ob der Auftrag erfüllt wurde oder nicht. Zudem sollen die Berufungskommissionen gemäss dem Anforderungsprofil der Lehrerbildung besetzt werden, wann möglich immer auch mit externen Experten. Das Zentrum für Lehrerbildung ist weiterentwickelt worden, bestimmte Strukturprobleme bestehen allerdings nach wie vor, wobei neue politische Vorgaben abgewartet werden müssen.

In Hessen ist ein neues Lehrerbildungsgesetz auf dem Weg. Die Kritik der zu starken Regelungsdichte ist anlässlich der Anhörung im Landtag von den Gutachtern nochmals massiv vorgebracht worden und scheint in die Endfassung des Gesetzes wenigstens in Teilen Einlass gefunden zu haben. Ein Problem war die Unausgewogenheit des ursprünglichen Entwurfs: Während für die erste Phase neue Regelungen und Organisationsformen gefunden wurden, blieb in der zweiten Phase faktisch alles beim Alten. Anders als in Rheinland-Pfalz war nicht an eine Verzahnung der Phasen gedacht worden und wurde auch nicht auf die ansehbaren Chancen der Modularisierung reagiert. Dagegen gehören Massnahmen zur Qualitätssicherung deutlich zum Entwicklungsprofil der Lehrerbildung

Die Idee der Universität zu Köln, am Modellversuch „Gestufte Lehrerbildung“ in Nordrhein-Westfalen teilzunehmen, hat sich nicht realisieren lassen. Die Kommission hat weitreichende Restrukturierungen vorgeschlagen, darunter solche der Neuausrichtung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Offenbar ist dieser Prozess bislang über interne Beratungen nicht hinausgelangt. Eingerichtet ist ein Zentrum für Lehrerbildung an der Universität zu Köln, das allerdings kaum über echte Kompetenzen verfügt, aber sicher als entwicklungsfähig angesehen werden kann. Erfreulich sind die Massnahmen der einzelnen Fakultäten, mit denen eine curriculare Abstimmung vor allem der Ausbildung angehender Gymnasiallehrer erreicht werden soll.

In Nordrhein-Westfalen müssen nicht nur die Ergebnisse des Modellversuchs abgewartet werden, auch sind die Folgen der neuen Landesprüfungsordnung für die Lehrämter (LPO) von 2003 abzuschätzen. Die neue LPO sieht neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen nur noch erziehungswissenschaftliche Studien vor. Die alten Grundwissenschaften entfallen, von den durchgehend 25-30 SWS erziehungswissenschaftlicher Studien sollen 8 SWS auf Psychologie und Sozialwissenschaften entfallen (LPO § 4/3), wobei die Gesamtdotierung gebunden ist an die Vorgabe, berufliche Kompetenzen zu entwickeln, die nicht fachgebunden sind. Die Semesterwochenstunden können also nicht, wie bisher, auf Fächer aufgeteilt werden, sondern müssen sich auf Themen beziehen, zu denen Fächer etwas beitragen. Allein aus diesem Grunde ist struktureller Wandel unvermeidlich.

Die Pädagogische Hochschule Weingarten hat im November des letzten Jahres den Gutachterbericht entgegen genommen. Ein gewisser Unmut im Lehrkörper war bei der Präsentation des Gutachtens nicht zu übersehen. Die Leitung der Hochschule und der Hochschulrat sind gleichwohl gewillt, die Empfehlungen umzusetzen. Der Bericht der Gutachterkommission empfiehlt eine Konzentration der Forschung auf den Bereich Hauptschule, eine Neuausrichtung der künftigen Berufungen auf dieses Profil, weiter eine enge Kooperation mit der örtlichen Fachhochschule sowie mit der Universität Konstanz, ein stärkeres Engagement in der regionalen Weiterbildung, speziell mit Programmen für die

amtierenden Lehrkräfte, und schliesslich eine Zusammenarbeit mit anderen Lehrerbildungsinstitutionen im Bodenseeraum.

Die Leitung ist inzwischen tätig geworden. Gespräche etwa mit der Pädagogischen Hochschule Zürich haben stattgefunden, die dazu führen könnten, bestimmte Muster der inneren Organisation zu verändern. Wie alle deutschen Lehrerbildungsinstitutionen, so verfügt auch die Pädagogische Hochschule Weingarten über kein System der Qualitätssicherung. Die neuen Schweizer Pädagogischen Hochschulen haben zumeist fachliche und überfachliche Standards entwickelt, führen interne Evaluationen der Lehre durch und unterliegen einem nationalen Assessment, das gerade erprobt wird. Einige Institutionen wie etwa die Pädagogische Hochschule in Zug haben eine sehr weitgehende Steuerung durch berufsfeldbezogene Standards entwickelt, die für deutsche Pädagogische Hochschulen oder andere Institutionen der Lehrerbildung interessant sein könnten, weil sie phasen- und sogar ausbildungsübergreifend angelegt sind. Es sind in diesem Sinne echte Standards für die Ausübung des Berufs, die nicht mit dem Ende der Ausbildung erreicht sind.

Auch Anderes ist machbar: Die Pädagogische Hochschule Zürich hat im Januar dieses Jahres ein Strategiepapier verabschiedet, das auf der Basis einer detaillierten Stärke/Schwäche-Analyse klare Entwicklungsziele in allen Bereichen, also Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistung und Verwaltung, auflistet. Diese Ziele sollen bis 2008 erreicht werden, es handelt sich um einen Businessplan, der verbindliche Vorgaben macht und an dem die Hochschule gemessen sein will (Pädagogische Hochschule Zürich 2004). Qualitätssicherung in diesem Sinne ist auch die Kernaufgabe für die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung. Sie muss eine echte Zielsteuerung ausbilden und sich an ihren Ergebnissen orientieren, was bislang nicht annähernd der Fall ist.

Evaluationen haben eine bestimmte Philosophie, die ich am Ende meines Vortrages wenigstens noch erwähnen möchte. Das Objekt ist nicht mit der klassischen pädagogischen Metapher der *tabula rasa* erfassbar. Man tut gut daran, sich die Lehrerbildung wie jede pädagogische Organisation als ein Feld gelöster Probleme vorzustellen. Jede Evaluation muss voraussetzen, dass die untersuchte Institution Gründe hatte, zu diesen und keinen anderen Lösungen zu kommen. Die Problemlösungen haben eine argumentative Geschichte und setzen ein Feld voraus, das mit vielen Lösungen gut lebt, auch wenn diese schlecht oder nicht zufrieden stellend sind. Es handelt sich um bislang nicht überbotene Problemlösungen, die das Feld stabil halten. Evaluationen müssen mit Empfehlungen enden, die sensibel und zugleich überzeugend genug sind, am Set der etablierten Problemlösungen etwas zu ändern. Das ist nicht immer Fall, aber wäre ein Massstab, die Qualität von Evaluationen zu bestimmen.

Literatur

Berichte und Materialien zur Frankfurt Evaluation der Lehramtsstudiengänge. Teil I-III. Ms. Frankfurt 2003.

Beschreibung der Durchführung der Evaluation sowie Bewertung und Empfehlungen der Gutachterkommission. Hrsg. v. H. P. LANGFELDT. Frankfurt am Main 2004.

BLÖMEKE, S.: Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2004.

Hochschulentwicklungsplan der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Teil I-IV. Frankfurt 2001.

Externe Evaluation der Lehrerbildung an der Universität zu Köln. Abschlussbericht der Gutachter. Ms. Köln 2004.

KLECKA, K.: Eine explorative Studie zu den Rahmenbedingungen der schulischen Referendarsbetreuung und den Fachlehrkräften als Ausbildungsvariable. Schriftliche Arbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung. Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien. Ms. Göttingen 2002.

Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg. Herausgegeben vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Stuttgart o. J.

Pädagogische Hochschule Zürich: Strategie 2005-2008. Vervielf. Ms. Zürich 2005.

SCHAEFERS, Chr.: Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Gesellschaft für Bildungswissenschaften 24 (2002), S. 65-88.

STADELMANN, M.: Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.

Zur künftigen Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Herausgegeben von der Evaluationsagentur Baden-Württemberg. Vervielf. Ms. Mannheim 2004.

Anhang

Kriterien zur Evaluation der Lehrerbildung

1. Allgemein: Stellenwert der Lehrerbildung in der Universität

- Auftrag der Lehrerbildung
- Örtliches Profil: Lehrerbildung als Teil des Leitbildes der Universität
- Gesamtkonzept Lehrerbildung innerhalb der Universität
- Zielsetzungen
- Zentrum für Lehrerbildung
- Outputorientierung: Evaluation der Resultate
- Koordination mit den Abnehmern

2. Organisation der Lehrerbildung

- Koordination und Abstimmung zwischen den Instituten und Fakultäten bezüglich Lehrerbildung
- Verträge, Zielvereinbarungen, Dienstleistungen
- Verbindlichkeit der Absprachen
- Formen und Qualität der Zusammenarbeit (Kontinuierliche oder gelegentliche Zusammenarbeit, Austausch, gemeinsame Entwicklungen und Projekte)
- Gemeinsame Vereinbarungen, Zielsetzungen, Begrifflichkeiten
- Kommunikation der Ziele und Entwicklungsprozess
- Eigene Ausbildungsangebote für Lehrerbildung/Lehrerkategorien
- ständige/gelegentliche Evaluation der Lehre

3. Gestaltung der Lehrerbildung

- Abgestimmte Studiengänge und transparenter, rückbezüglicher Studienaufbau

- Anforderungsprofil für die Studierenden
- Kerncurricula
- Orientierung an berufsbezogenen Kompetenzbereichen (pädagogische Praxis forschend beobachten und theoriegeleitet reflektieren; Erziehen und pädagogisches Handeln; Lehren und Lernen; diagnostizieren, beurteilen, beraten; Schule entwickeln, organisieren, managen; Unterricht und Schule erforschen)
- Orientierung an Lehrstandards
- Vorliegen von Qualitätsstandards für Handlungskompetenzen und Fächer
- Instrumente zur Vernetzung der Lehre (Kohärenz für Studierende)
- Prüfungswesen, studienbegleitende Prüfungen
- Portfolio: fortlaufende Leistungsbeurteilung und Standortbestimmung der Studierenden
- Qualität der Lehre
- Evaluation der Lehre (Selbst-, Fremdevaluation)
- Rückkoppelungs- und Feedbackinstrumente bzgl. Evaluationsergebnissen
- Elektronische Rückmeldung

4. Berufsbezug

- Organisation Theorie-Praxis (Vernetzung der Phasen)
- Kooperation Theorie-Praxis (Einbezug der Dozenten der Studienseminare bzw. praktizierender Lehrkräfte im Blick auf Entwicklung, Aufbau, Inhalte der Ausbildung)
- Themenaufkommen aus Praxiserfahrung/Praktika
- Vermittlung von Theorien und Methoden der Praxiserkundung
- Vorbereitung und Nachbereitung
- Praxisbetreuung und -begleitung
- Evaluation
- Besonders profilierte Ausbildungsschulen in Kooperation mit der 2. Phase

5. Forschungsbezug

- Erziehungswissenschaft/Fachdidaktik: Teilnahme an Forschungsprojekten, Methodenausbildung, Organisation der Abschlussarbeit
- Fachwissenschaft: Teilnahme an Forschungsprojekten, Methodenausbildung, Organisation der Abschlussarbeit
- Kooperation mit der zweiten Phase (Verzahnung von Themen)

- Forschung in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften
- Praxisforschung
- Ausbildung der Dozierenden an Studienseminaren

6. Support

- Eignungsabklärung
- Personale Beratung und Betreuung
- Informations- und Begleitmaterialien
- Elektronische Unterstützungssysteme
- Evaluationen: Veröffentlichung und Diskussion der Ergebnisse

7. Wissenschaftliche Qualität

- *Qualifikationsarbeiten im Berichtszeitraum*
 - Habilitationen
 - Doktorate
 - Diplomarbeiten
 - Projektierte Qualifikationsarbeiten
- *Output*
 - Monographien/Sammelbände: Qualität der Verlage; nationale/internationale Rezeption der Publikationen
 - Zeitschriften: Veröffentlichungen in Review-Zeitschriften; nationaler/internationaler Quotation Index
- *Drittmittel*
 - Nationale Wissenschaftsförderung
 - Internationale Wissenschaftsförderung
 - Sonstige öffentliche Gelder
 - Private Aufträge
- *Visibilität*
 - Sichtbarkeit der Einheit im nationalen Forschungs-/Fachkontext
 - Sichtbarkeit der Einheit im internationalen Forschungs-/Fachkontext
 - öffentliche Sichtbarkeit
 - Sichtbarkeit innerhalb der Universität
- *Nachwuchsförderung*
 - Stellensituation

- Strategien der Nachwuchsförderung
- Publikationsmöglichkeiten, bzw. -zugänge für Nachwuchskräfte
- *Themenerzeugung*
 - Werden die Kernthemen des Faches bearbeitet?
 - Tragen die Vertreter der wissenschaftlichen Einheit zu neuen Themen des Faches bei?
 - Wie innovativ sind die Beiträge?
- *Themenführerschaft*
 - Sind die Vertreter der wissenschaftlichen Einheit opinion leader im Fach?
 - Wie stark ist die nationale/internationale Nachfrage?

8. Aufwand/Ausstattung

- Besteht eine Mindestausstattung (Mitarbeiter/Sekretariat/Hilfskräfte/Sachmittel) in der Fakultät?
- Verfügt die wissenschaftliche Einheit über diese Mindestausstattung?
- Wird die darüber hinausgehende Ausstattung nach Leistung (pro Person/pro Einheit) zugeteilt?
- Mit welchem Aufwand (Zeit/Mittel) wird die bestehende Qualität erreicht?
- Wie wird das Verhältnis von Aufwand und Ertrag eingeschätzt (sinnvoller Nutzen der zur Verfügung stehenden Zeit im Blick auf den Auftrag)?
- Welche Räumlichkeiten stehen zur Verfügung? Wie sieht die Belegung der Räume aus?