

**Nr. 208**

Hanna Kiper

**Universitäre Strukturen  
und Lehrer/innen/bildung**

Anmerkungen aus  
bildungswissenschaftlicher Sicht

**2015**



## **Inhalt**

|   |    |
|---|----|
| Hans-Joachim Wätjen<br>Vorwort  | 5  |
| Gunilla Budde<br>Grußwort   | 7  |
| Hanna Kiper<br>Universitäre Strukturen und Lehrer/innen/bildung –<br>Anmerkungen aus bildungswissenschaftlicher Sicht | 13 |
| Die Autorin   | 47 |



## VORWORT

Die breitgefächerte Lehrerbildung und die Bildungswissenschaften waren die wesentlichen Keimzellen der Entwicklung der Universität Oldenburg bei ihrer Gründung und während der vier Jahrzehnte ihres Bestehens. Sie bilden nach wie vor tragende Säulen für die Fächerstruktur ungeachtet der Erfolgsgeschichte der Geistes-, Wirtschafts-, Sozial-, Natur- und Lebenswissenschaften sowie der Informatik.

Für die Professorin Hanna Kiper war die Ausbildung der Studierenden für das Lehramt sowohl in ihrer Lehre und Forschung als auch in der Hochschulpolitik ein Anliegen mit klaren Zielen und Wertorientierungen. So wundert es nicht, dass sie sich in ihrer Abschiedsvorlesung am 26. Juni 2015 mit den für eine gute Lehrerbildung erforderlichen Standards und den universitären Strukturen auseinandersetzt.

Hanna Kiper entwickelt dazu klare Vorstellungen und Ziele: Sie geht davon aus, dass es die Aufgabe von Erziehung und Bildung sei „Menschen zu ermöglichen, sie selbst zu werden und in Bezug auf andere Menschen zu leben, als Individuen und als Mitglieder der Gesellschaft, als Bürger und als Mitglieder in Institutionen, die sich dem Erwachsenenstatus verpflichten.“ Sie lobt den im Niedersächsischen Schulgesetz verankerten Bildungsauftrag und fordert von den Lehrern sowohl das Angebot eines „guten Unterrichts“ als auch die „Gestaltung ihrer Schule als einer guten Schule“. Sie knüpft an die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK von 2004 an und fordert von allen an der Lehrerbildung Beteiligten, die darin formulierten Ansprüche ernst zu nehmen.

Für ihre Ansprüche an die Lehrerbildung an der Universität entwirft Hanna Kiper eine einfache Typologie, indem sie „die klar strukturierte Universität, die autoritär strukturierte Universität, die diffus strukturierte Universität und die verwahrloste Universität“ unterscheidet. Sie betrachtet diese Typen aus bildungswissenschaftlicher Sicht. Dem unterzeichnenden Herausgeber

drängt sich der Bezug zum Jubiläumsheft Nr. 100 der Oldenburger Universitätsreden auf, in dem der ehemalige Präsident Michael Daxner seine Thesen über „Die Gute Universität“ am Ende seiner zweiten Amtszeit entwickelte. Er stellte fest: „Eine Gute Universität weist einen hohen Anteil intellektueller Durchdringung ihrer eigenen Strukturen und Arbeitsfelder auf.“ Diesen Anspruch teilt Daxner mit Kiper, die sich oft an den hochschulpolitischen Debatten in den Gremien mit Analysen und Thesen beteiligt hat. Entsprechend positioniert sie sich auch in ihrer Abschiedsvorlesung gegen die „Steuerung über Geld und die Logik der Drittmittelfinanzierung“ und zeigt deren mögliche negative Auswirkungen auf die Bildungswissenschaften auf.

Im Fazit ihrer Abschiedsvorlesung mahnt Hanna Kiper am Ende ihres aktiven Dienstes: „Wenn dieses Programm [der Bildungswissenschaften] von den Verantwortlichen (Kultusministerien, Wissenschaftsministerien, Universitätsleitungen) selbst nicht ernst genommen wird, wird es zu einem persönlichen Risiko, sich für seine Implementation und Umsetzung einzusetzen und damit mit zur Ursache dafür, dass die Lehrerbildungsreform scheitert.“ Sie fordert schließlich „eine nicht-infantile, erwachsene, rationale Position ebenso wie das Gestalten von Handlungsmöglichkeiten, die nicht durch autoritäre, diffuse oder verwahrloste Strukturen eingeschränkt oder erschwert werden (sollten).“ Dem ist im Interesse einer guten Lehrerausbildung an einer guten Universität nichts hinzuzufügen.

Die Herausgeber der Universitätsreden wünschen Hanna Kiper herzlichst alles Gute für eine produktive Zukunft ohne Lehrverpflichtungen.

Oldenburg, im September 2015

Hans-Joachim Wätjen

**PROF. DR. GUNILLA BUDE**

GRUSSWORT

Sehr geehrter Herr Dekan Prof. Wittrock,  
liebe Frau Institutsdirektorin Prof. Ehrenspeck  
Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen  
liebe Studierenden und natürlich  
sehr geehrte, liebe Frau Kollegin Professorin Dr. Hanna Kiper,

fast genau vor zehn Jahren habe ich hier meine Antrittsvorlesung gehalten, eine schöne Erinnerung an meinen Auftakt als frischgebackene Professorin. Heute naht für die Kollegin Hanna Kiper mit ihrer Abschiedsvorlesung ein neuer Lebensabschnitt, in dem unsere Universität leider wohl nicht mehr einen so zentralen Stellenwert einnehmen wird wie bisher.

Abschiedsvorlesungen wie Antrittsvorlesungen waren eine Zeitlang sehr aus der Mode gekommen, verpönt als Elemente einer als altbacken empfundenen Universitätstradition. Mittlerweile wissen wir, was ich sehr begrüße, eben diese Rituale als „rite de passage“ wieder zu schätzen und begehen sie gebührend. Wir sehen sie als Chance, Anfang und Ende einer Zeitspanne zu markieren und gleichzeitig feierlich einzuhegen. Und ich sehe den heutigen Tag, die heutige Feier explizit auch als Chance, im Namen des Präsidiums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und auch ganz persönlich Dank zu sagen, liebe Frau Kiper, für die mehr als 17 Jahre, die Sie unserer Universität geschenkt haben.

Als Hanna Kiper im Jahr 1998 den Ruf an die Universität Oldenburg folgte, lagen Studien in Hannover, Lüneburg, Erfahrungen als Lehrerin an Schulen und Hochschulen, eine 1987 erfolgte

Promotion an der Uni Lüneburg und eine fünf Jahre später abgeschlossene Habilitation an der Universität Bielefeld hinter ihr. Bereits die beiden großen Qualifikationsarbeiten setzten Zeichen für spätere Lehr- und Forschungsschwerpunkte von Hanna Kiper. Und sie waren gleichzeitig Ausweis dafür, dass Professorin Kiper mit der Carl von Ossietzky Universität mit ihrer starken Lehrerbildung auf einen Ort traf, an dem die Diskussionen und Entwicklungen zu den Themata besonders virulent waren: Die Welt der Schule, und damit die der Schülerinnen und Schüler und nicht zuletzt der Lehrer und Lehrerinnen standen im Zentrum ihrer vielfältigen Schriften und Lehrveranstaltungen. Was diese Welt ausmacht, welche Wechselwirkungen sich hier im täglichen Miteinander vollziehen, mit welchen individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen vor allem auch die Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert sind, welche facettenreichen Qualifikationen und Kompetenzen ihnen abverlangt werden, welche Gradwanderungen, Grenzgänge und Brückenschläge vonnöten sind, um der Profession gerecht zu werden: all dies sind Fragen, denen sich Hanna Kiper in ihren Arbeiten widmete und für die sie weithin akzeptierte Antworten fand. Dass diese Welt überdies ständig in Bewegung ist und sie sich gerade auch in den letzten Jahren entscheidend verändert hat, dafür zeigte Professorin Kiper eine große Sensibilität. Mit gleichsam seismografischen Gespür, dies verraten die Titel ihrer zahlreichen und hochgeschätzten Publikationen, von denen viele bald zu Klassikern avancierten, griff sie häufig lange bevor der Diskurs darüber zum bildungstheoretischen Mainstream wurde, die kommenden Herausforderungen der Lehrerbildung auf und entwickelte Ideen, diese zu meistern. Die zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer, Qualitätsentwicklung und -sicherung im Unterricht, Schule in der Weltgesellschaft, die Balance zwischen Eliteförderung und Förderung der Vielen: Dies sind Themen, in denen Hanna Kiper vorausschauend Fragen der Zeit erkannte und aufgriff. Und dies nicht nur in theoretischer Aufbereitung, sondern immer auch gleichzeitig mit Überlegungen der Um- und Neuorientierung universitärer Lehrerbildung. In Vorbereitung auf die Einführung des Bachelor- und Master-Systems organisierte sie zum Beispiel gemeinsam mit Renate Hinz und Wolfgang Mischke bereits im November 2001 einen vielbeachteten Kongress. Im durchaus positiven Sinne mischte sich Hanna Kiper auch immer



wieder ein in die Bildungspolitik in Niedersachsen, aber auch bundesweit. Als die PISA-Studie 2001 für Aufregung sorgte, wandelte dies Hanna Kiper konstruktiv um in eine Konzeption zur Ausbildung von Schulentwicklungsmoderatoren – ein Modell, was jahrelang Schule machen sollte.

Aktiv war Hanna Kiper auch im Bereich der Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher, die sie gemeinsam mit dem C3L und dem Oldenburger Fortbildungszentrum auf den Weg brachte und dazu konzeptionelle Überlegungen und Materialien entwickelte und vorlegte.

Im Wissen darüber, dass die Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ein hoch dynamischer Prozess ist, der steter Evaluation, Nachjustierung und Weiterentwicklung bedarf, erarbeitete Professorin Kiper eine Reihe von Einführungsbänden in die Schulpädagogik und die Allgemeine Didaktik.

Zu nennen wäre überdies die Mitarbeit von Hanna Kiper im MWK-finanzierten Projekt „Fachdidaktische Perspektiven: Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben 2009/10“ sowie in dem zwischen 2010 und 2014 vom Stifterband geförderten Projekt „Modellvorhaben Nordwest: Entwicklung von Diagnose und Förderkompetenz im Unterricht und in Lehr-Lern-Laboren“.

Nach der Verabschiedung von Prof. Winter übernahm Professorin Kiper die Verantwortung für das Archiv „Deutsche Schulen im Ausland“, beteiligte sich mit Vorträgen an Tagungen der Arbeitsgruppe Auslandslehrer in der GEW und organisierte, gemeinsam mit Franz Dwertmann eine Tagung zum Thema: „Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt“.

Mit all diesen Aktivitäten setzte Hanna Kiper Meilensteine in der Lehrerbildung an unserer Universität. Die allein 94 Master-Arbeiten, die sie in den letzten Jahren betreute, lassen nur ahnen, welche Schlüsselrolle Professorin Kiper hier eingenommen hat.

Persönlich erfrischend finde ich dabei das Leitbild der Lehrerbildung, das als Sub-Text die Aktivitäten von Hanna Kiper begleitete und begleitet. In Zeiten, in denen ein John Hattie das Charisma der Lehrerpersönlichkeit beschwört und, verzeihen Sie mir die Kritik, mit Binsenwahrheiten die Welt bewegt, erscheint mir

die Kipersche, deutlich mehr geerdete, aber auch durchaus zugegangene Sicht auf Lehrerinnen und Lehrer viel wirklichkeitsnäher. „Auch wenn ich“, so schreibt Hanna Kiper in ihrer vor zwei Jahren erschienenen „Theorie der Schule“, „eine idealistische Überhöhung von Lehrperson nicht für sinnvoll halte und die Grundlagen der Berufsausübung sachlich fasse, kann ich doch festhalten, dass im Handeln der Lehrer Momente bedeutsam werden, die von der Gesellschaft in ihrer Relevanz nicht gesehen werden.“ Und konsequent klagt sie entsprechend ein, „eine Kultur der Wertschätzung von Lehrer/innen zu entfalten“.

Das ist eine Forderung, die wir namentlich als Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, nicht dick genug unterstreichen können. In dem Bewusstsein unserer gesellschaftlichen Verantwortung ist namentlich die Lehrerbildung ein universitärer Bereich, der entscheidend für die Zukunftsfähigkeit von Universität und Gesellschaft ist. Hanna Kiper hat in diesem Bewusstsein unserer Lehrerbildung ihre eigene Handschrift gegeben, hat sie entscheidend geprägt und ausgestaltet und dies nicht nur in Lehre, Forschung und Weiterbildung, sondern auch in ihrer Beteiligung in Gremien und Kommissionen. Alle, die Hanna Kiper auch hier erleben durfte, haben dabei von den klugen, kritischen aber immer konstruktiven Beiträgen von ihrer Seite profitieren dürfen.

Überhaupt: „Kritische Geister“, wie Hanna Kiper, sind das wertvolle Signum unserer Universität, heben sie ab aus der Masse der Hochschulen. Sie sind nicht immer bequem, aber das ist auch gut so. Eine Universität ohne Kontroversen, ohne Menschen, die hinterfragen, auch manchmal provozieren, die intervenieren und originelle Wege gehen, eine solche Universität hätte ihre Aufgabe verfehlt und trüge den Titel auch zu Unrecht. Dies sollten wir uns immer wieder vor Augen führen, namentlich in Zeiten, wo die Autonomie der Universitäten stärker bedroht scheint denn je, wo Exzellenz viel zu stark mit eingeworbenen Drittmitteln in eins gesetzt wird und Innovation als Bedrohung gilt. Von daher hoffen wir sehr, hoffe ich besonders, liebe Hanna Kiper, dass Sie den Kontakt zu Ihrer Alma Mater nicht ganz abbrechen lassen, dass wir Sie immer wieder mal hier begrüßen und uns von Ihren spannenden Impulsen anregen lassen dürfen. Wir wünschen Ihnen für die

Pläne, die Sie für die jetzt kommende Zeit hegen, viel Erfolg und Vergnügen, vor allem aber auch Gesundheit und Zufriedenheit im kommenden Lebensabschnitt.

Und noch einmal: Haben Sie Dank für Ihren großartigen Einsatz für unserer Universität!



*Universitäre Strukturen und Lehrer/innen/bildung –  
Anmerkungen aus bildungswissenschaftlicher Sicht*

## **1 Einleitung**

In meiner Abschiedsvorlesung möchte ich mich mit universitären Strukturen auseinandersetzen, und zwar unter der Fragestellung, ob sie geeignet sind, das Programm der Bildungswissenschaften, wie es von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 formuliert wurde, umzusetzen. Dazu beginne ich mit einem Lob des Erwachsenenstatus und der Schule, bevor ich auf die Programmatik der Bildungswissenschaften und auf ihr Potenzial eingehe. Ich frage, welche universitären Strukturen dem Programm der Bildungswissenschaften gerecht werden. Ich spreche über Transformationsprozesse der Universität und schließe mit Hoffnungen auf die Wiederentdeckung universitärer Möglichkeiten, auch für die Bildungswissenschaften.

## **2 Lob des Erwachsenenstatus**

Der französische Philosoph Pascal Bruckner (geb. 1948) beschreibt in seiner Streitschrift: „Ich leide, also bin ich. Die Krankheit der Moderne“ (1995/1996) zwei Fehlentwicklungen, den „Infantilismus“ und die „Viktimisierung“. Unter Infantilismus fasst er „die Hinübernahme von Attributen und Privilegien des Kindes ins Erwachsenenalter“. „Der Infantilismus verbindet ein Verlangen nach Sicherheit mit einer grenzenlosen Gier, bringt den Wunsch zum Ausdruck, versorgt zu werden, ohne selbst die kleinsten Pflichten übernehmen zu müssen“ (Bruckner 1996, 13). Unter „Viktimisierung“ versteht er den Anspruch ganzer Gruppen, „im Namen ihres Unglücks [...] eine Sonderbehandlung [...] erfahren“ zu wollen (Bruckner 1996, 15).

Gegen die vorherrschenden Tendenzen der Infantilisierung und Viktimisierung setzt Bruckner auf den Erwachsenen. Für Bruckner bedeutet Erwachsensein, „anzuerkennen, daß man sich selbst nie ganz gehört, daß man in gewisser Weise auch den anderen verpflichtet ist [...], daß man sich immer in der Auseinandersetzung mit sich selbst weiterentwickelt [...], um sich den Wünschen des Augenblicks und der Ignoranz zu entziehen“ (Bruckner 1996, 121). Eine eigenständige Persönlichkeit zu sein bedeutet, „mit dem anderen verbunden zu sein, nie zu glauben, man habe ihm gegenüber keine Verpflichtungen, bedeutet, sich in jenes Netz der Gaben des Austauschs, der Pflichten zu begeben, das den Handel unter Menschen ausmacht“ (Bruckner 1996, 165 f).

(Nicht nur) Pädagog/inn/en stehen – als Vertreter/innen der älteren Generation – der jüngeren Generation gegenüber, auch als Modelle für die Ausgestaltung des Erwachsenenstatus.

Um erwachsen zu werden, gilt es, ein Kind zu unterrichten, es dabei zu unterstützen, „das Chaos des Lebens“ beherrschen lernen zu wollen, es zur Verantwortlichkeit zu erziehen, „indem man ihm Aufgaben stellt, die es meistern kann, indem man es nach und nach auffordert, immer größere Bereiche selbst zu übernehmen“ (Bruckner 1996, 107). Von daher besteht die Aufgabe von Erziehung und Bildung darin, Menschen zu ermöglichen, sie selbst zu werden und in Bezug auf andere Menschen zu leben, als Individuen und als Mitglieder der Gesellschaft, als Bürger und als Mitglieder in Institutionen, die sich dem Erwachsenenstatus verpflichten.

### **3 Lob der Schule**

In modernen Gesellschaften werden die Aufgaben von Erziehung und Bildung an Institutionen und darin tätige Professionelle delegiert. Der Schule und den Lehrkräften kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Daher erscheint es mir problematisch, wenn ausgerechnet in Teilen der Erziehungswissenschaft ein *antischulisches Syndrom* die Debatten dominiert. Es müsste das Potenzial von Schulen verdeutlicht und gezeigt werden, wie es immer wieder neu hervorzubringen ist (vgl. Kiper 2013).

Durch das Lernen in der Schule wird nicht nur Persönlichkeitsbildung ermöglicht, sondern es werden die Hintergründigkeiten mit hervorgebracht, die für die Fundierung der Zivilgesellschaft und für die Ausgestaltung der Demokratie erforderlich sind. Im Bildungsauftrag der Schule wird von der Annahme ausgegangen, dass Menschen handlungsfähig sind und auf der Basis von Neigung/Lust oder auf der Grundlage von Pflicht handeln können. Die Befähigung, als autonomer Mensch auf der Grundlage von Vernunftgründen zu handeln, ist an die Verknüpfung von Freiheit und Verantwortung gebunden (vgl. Nidarümelin 2011).

Im Bildungsauftrag (vgl. § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes; Niedersächsisches Kultusministerium 2013) werden die Aufgaben der Schule benannt: Sie soll ethische und kulturelle Grundüberzeugungen (Gerechtigkeit, Toleranz, Gleichberechtigung, Solidarität) vermitteln und Grundlagen für das demokratische Zusammenleben legen. Sie soll die Zivilgesellschaft fundieren (durch Befähigung zur eigenständigen Informationsverarbeitung und Kritik, zur rationalen Konfliktlösung und zum Ertragen von Konflikten, zum Gestalten des sozialen Lebens und zur Völkerverständigung). Die Schule soll die Schüler/innen zum Menschen und zum Bürger (Weltbürger) erziehen. Die Schule kommt als Ort des Lehrens und Lernens, also unter curricularer und didaktischer Perspektive und als Ort sekundärer Sozialisation in den Blick. Sie soll Schüler/innen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen zur Selbststeuerung, Kooperation und sozialem Handeln vermitteln (vgl. auch Kiper/Mischke 2008).

Damit die Schule diesem Bildungsauftrag nachkommen kann, muss sie ein sozialisatorisch förderliches Milieu schaffen, in dem demokratisches Denken und Handeln praktiziert und in dem erfolgreich gelehrt und gelernt werden kann. In den Überlegungen zur „Theorie der Schule“ (Kiper 2013) zeige ich, dass Schulen nicht quasi automatisch diesen Aufgaben nachkommen. Schulen können von unterschiedlicher Qualität sein.

Schule als Ort der Sozialisation, der Erziehung und Bildung ist in besonderer Weise abhängig von der *Qualität des Lehrerhandelns*. Neben dem Anbieten ›guten Unterrichts‹ sind Lehrkräfte aufge-

fordert, an der Gestaltung ihrer Schule als einer ›guten Schule‹ mitzuwirken (vgl. auch Kiper 2001). Damit das gelingen kann, sind – neben einer Wertorientierung der Lehrkräfte – fachliches und überfachliches Wissen und Können, fachdidaktische Kompetenzen, Kompetenzen zu Erziehung und Beratung und zur Gestaltung von Schule erforderlich. Die Lehrerbildung soll zur Herausbildung dieser Kompetenzen der zukünftigen Lehrkräfte einen Beitrag leisten und ebenso zu ihrer Reflexionsfähigkeit auch über die Grenzen von Handlungsmöglichkeiten, auch in Abhängigkeit von institutionellen Strukturen.

#### **4 Lob der Bildungswissenschaften**

Welche Bedeutung kommt hierbei den Bildungswissenschaften zu? Die universitäre Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland an Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten war lange von der Idee bestimmt, Lehrkräfte zu Persönlichkeiten zu formen, sowohl durch eine ausgewählte sozialisatorische Umgebung als auch durch Studien in verschiedenen Fächern und in einer der Disziplinen Philosophie, Soziologie oder Politikwissenschaft, auf jeden Fall aber in Pädagogik und Psychologie. Mit der Integration der Lehrerbildung in die Universitäten werden einer großen Zahl von Studierenden Studienmöglichkeiten geboten. Das Modell der Persönlichkeitsbildung durch persönliche Begegnung ist dabei kein tragfähiger Ansatz. Die ehemalige Möglichkeit, weitgehend beliebige Studienangebote durch Lehrende anzubieten und ihre Auswahl und Zusammenstellung den Studierenden zu überlassen, ging zwar mit hohen Freiheitsgraden in Lehre und Studium einher, hatte aber zur Folge, dass die Profession der Lehrkräfte über kein gemeinsam geteiltes Wissen verfügte und erforderliche Kompetenzen gar nicht oder nur partiell aufgebaut wurden. Auf der Grundlage eines Leitbildes für Lehrer (Bremer Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Lehrerverbände 2001) wurde auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität gesetzt. Mit Karl-Oswald Bauer fasse ich pädagogische Professionalität wie folgt:



„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein *berufliches Selbst* aufbaut, das sich an *berufstypischen Werten* orientiert, die sich eines *umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires* zur *Bewältigung von Arbeitsaufgaben* sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der *Berufsgruppe* [...] in einer nicht alltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem *empirisch-wissenschaftlichen Habitus* heraus unter Bezug auf eine *Berufswissenschaft* begründen kann und persönlich die *Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich* übernimmt“ (Bauer 2000, 32).

Was bedeutet diese Idee der Professionalität und das Berufsleitbild für Lehrer für die Lehrerbildung? Nach einer Vielzahl von Gutachten (vgl. den Überblick bei Kiper 2003) wurden in den ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ der KMK von 2004 (in der Fassung vom 12.6.2014) Wissensbestände ausgewiesen und Kompetenzen genannt, die Lehrkräfte in Studium und Referendariat erwerben müssen. Die Standards setzen darauf, dass an den Universitäten mit Blick auf die Herausforderungen im Berufs- und Handlungsfeld Schule studiert wird. Dazu wurden ausgehend von den Aufgaben im Lehrerberuf (Erziehen, Unterrichten, Diagnostizieren einschließlich Leistung messen und bewerten, Beraten und Innovieren) ausgewählte Erkenntnisse der wissenschaftlichen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie unter *einer integrativen Perspektive* in einem Curriculum gebündelt sowie auf den Erwerb von theoretischem Wissen, empirischem Wissen und Handlungswissen gesetzt.

Vergegenwärtigen wir uns kurz, warum die ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ ein großes Potenzial haben:

- Sie überwinden die Grenzen der Erkenntnisgewinnung aufgrund eines Nebeneinanders der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen, die bisher an der Lehrerbildung beteiligt waren, durch eine integrierende Perspektive.
- Die Modi der Weltbegegnung in den Fächern mit ihren Grundannahmen, Begriffen und Methoden werden ergänzt durch die Suche nach dem Diskurs zwischen den Disziplinen.

- Die Bildungswissenschaften konturieren einen eigenen Bereich (neben den Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften und Sprachwissenschaften), in den Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen eingebracht werden können.
- Sie verdeutlichen die Notwendigkeit und Möglichkeit, sich auf das Berufsfeld zu beziehen.
- Sie bereiten das Wissen aus verschiedenen Disziplinen unter der Herausforderung auf, im künftigen Berufsfeld zu handeln (vgl. Giesecke (1969) 1972; 2005; Kiper 2009a, 2009 b).
- Sie fordern dazu heraus, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive eigene Forschungsfragen zu formulieren und interdisziplinär zu bearbeiten.
- Sie stellen neben reflexivem Wissen auch technologisches Wissen bereit.
- Sie ermöglichen, eigene Kategorien für Qualität oder gar Exzellenz aus einem Gesamtansatz heraus zu formulieren und nicht nur Einzelaspekte zu bedenken, die ggf. sogar aus modischen, aber problematischen Ansätzen resultieren.

Die ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) geben den Studierenden Hinweise, wie das Berufsbild für Lehrkräfte durch das erforderliche Wissen und Können zu fundieren ist. Sie ermöglichen ihnen, die curricularen Angebote der Universitäten kritisch zu prüfen und persönlich Verantwortung für ihren Wissenserwerb und Kompetenzaufbau durch geeignete Studienwahlen zu übernehmen. Sie helfen, neben eigenen Schwerpunktsetzungen durch Studienfachwahlen, geteiltes Wissen zu erwerben, um eine Verständigung unter den Professionellen zu ermöglichen. Das Curriculum der Fächer und der Bildungswissenschaften kann unter dem Gesichtspunkt der Passung zu den eigenen Entwicklungs- und Lernaufgaben gestaltet werden (vgl. auch Kiper 2009a).

Die gewünschte Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte durch ein Studium kann entstehen, wenn die Universität ein „Ort der Bildung, der Kritik, [...] des freien und öffentlichen Denkens“ bleibt (vgl. Mielich, Muhl, Rieger 2011, 15, vgl. auch Pazzini 2011, 28).

## 5 Was müssten die Universitäten leisten, um dem bildungswissenschaftlichen Programm gerecht zu werden?

Wenn die Qualität des Handelns von Lehrkräften in Schule und Unterricht von ihrem Wissen und Können, kurz: von ihren Kompetenzen abhängig ist, kommt der Qualität ihres Studiums eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, werden doch hier wesentliche Kategorien zum Erkennen der Welt angebahnt. Die lehrerbildenden Universitäten müssten sich der Idee der Ausbildung verpflichten und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen und Strukturen schaffen und sichern.<sup>1 2</sup> Aufgrund der Bachelor- und Masterstrukturen mit dem eingeschriebenen Programm von ›Employability‹ dürfte auch der Anspruch auf Ausbildung durch Bachelor- und Masterstudiengänge, die mit dem ›Master of Education‹ abschließen, nicht mehr als systemfremd erlebt werden.

Mit der Formulierung der ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) ist die Hoffnung verbunden, dass an den Universitäten Curricula nicht nur ausgehend von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und ihren Eigenlogiken, sondern ausgehend von den Anforderungen im Berufsfeld entfaltet werden.

Es stellt sich die Frage, ob die Universitäten, die Lehrer/innen ausbilden, sich die ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) als Programm zu eigen gemacht haben. Voraussetzung für ihre Akzeptanz innerhalb der Universität und der beteiligten Disziplinen ist, dass die Bildungswissenschaften als *Integrationsbereich* nicht als Vorwand dafür benutzt werden, wissenschaftliche Disziplinen und ihre Verankerung über Eckprofessuren auf ein Minimum zu schrumpfen oder ganz abzubauen. Stattdessen sind die Bildungswissenschaften als Integrationsbereich durch interdisziplinäre Kooperation auszugestalten. Das setzt voraus, dass eine Garantie eines grundlegenden Bestandes an Eckprofessuren ebenso gegeben wird wie die Ermöglichung gemeinsamer Arbeit an der Konturierung des Integrationsbereichs der Bildungswissenschaften.

Es stellt sich die Frage, ob die jetzigen Leitbilder, Strukturen, Prozesse und Steuerungselemente sowie die Basisfinanzierung der Universitäten dem Programm der Bildungswissenschaften gerecht werden. Haben sich die Wissenschaftsministerien, die Leitungen der Universitäten und die Leitungen der Fakultäten diesem Programm verpflichtet und berücksichtigen sie es beim Managen, Führen und Moderieren? In welchem Ausmaß? Findet es sich im Leitbild der Universität, in ihren Zielvereinbarungen mit den Ministerien (nach außen) und mit den Fakultäten und Instituten (nach innen)? Sind die Zielvereinbarungen mit den Wissenschaftler/innen/n auf dieses Programm abgestimmt? Sind die damit verbundenen Aufgabenstellungen (Beratung, Betreuung, Begleitung von studentischen Forschungsprojekten, Bachelor- und Masterarbeiten) Grundlage für die Anforderungen an und die Gratifikationen für Hochschullehrer/innen? Wird die Angebotsqualität der bildungswissenschaftlichen Module gesichert? Werden die inhärenten Anforderungen des Programms der Bildungswissenschaften für den wissenschaftlichen Nachwuchs konkretisiert? Gibt es darauf abgestimmte universitäre Weiterbildung? Oder wird das Programm indirekt auf einzelne Personen abgeschoben und von deren quasi freiwilliger Selbstverpflichtung abhängig gemacht? Eine Bedingung für den Erfolg des mit den ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) gesetzten Programms ist die Übernahme von Verantwortung durch die Präsidien der Universitäten und die Dekane und Studiendekane der Fakultäten und seine strukturelle Absicherung.

## **6 Strukturen universitärer Lehrerbildung – die bildungswissenschaftliche Perspektive**

Ich möchte an dieser Stelle auf Universitäten nicht unter dem Aspekt ihres Alters, ihrer Größe, des angebotenen Fächerspektrums oder ihres Selbstverständnisses eingehen. Ich werfe einen Blick auf die universitären Strukturen aus bildungswissenschaftlicher Sicht und unterscheide unter einer heuristischen Perspektive die klar strukturierte Universität, die autoritär strukturierte Universität, die diffus strukturierte Universität und die verwahrloste Universität.

## 6.1 Lehrer/innen/bildung in der klar strukturierten Universität

Die Lehrerbildung in der klar strukturierten Universität kann sich sicher sein, dass sie die Wertschätzung erfährt, die ihrem qualitativen und quantitativen Anteilen mit Blick auf die Studierenden, aber auch mit Blick auf Innovationsprozesse in der Region, gebührt. Im Präsidium der Universität sind die ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ der KMK (2004) bekannt und ihre Programmatik wird akzeptiert. Ein Präsidium, das Verantwortung übernimmt, stützt alle Bereiche der Lehrerbildung, also die Fachstudien, die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studien und sichert passende Strukturen. Wertschätzung universitärer Lehrerbildung bedeutet, sie als wichtiges Profilvermerkmal der Gesamtuniversität auszuweisen, ihr angemessene Ressourcen (z. B. Personal, Räume) zur Verfügung zu stellen und Sorge dafür zu tragen, dass die Leistungen sichtbar (gemacht) werden.

Die Lehrerbildung wird als besondere Querschnittsaufgabe bedacht und sichergestellt, dass in Dekanat, Studiendekanat und auf der Ebene der Institute die Verantwortlichkeiten für die Belange der Lehre angemessen, d. h. auch abhängig von den Studierendenzahlen, bedacht werden.<sup>3 4</sup>

Das Programm der Bildungswissenschaften (ebenso wie das fachliche und fachdidaktische Curriculum) ist allen Lehrenden bekannt; sie versuchen, die Bildungswissenschaften in der Breite zu vertreten und fokussieren nicht nur auf einen Teilaspekt.

Die Lehrerbildung in der klar strukturierten Universität baut auf einem *Curriculum* auf, das auf Wissensvermittlung resp. Wissensaneignung und Kompetenzaufbau der Studierenden zielt.

Die Module sind angemessen beschrieben, ihre Anforderungen deutlich ausgewiesen; Standards und Inhalte der Module sind durch Kontinuität bestimmt und wechseln nicht von Semester zu Semester. Lücken im Studienangebot werden rechtzeitig bemerkt und geschlossen. Die Inhalte der Module werden nicht ignoriert, sondern in der Lehre beachtet. Die universitären Studienangebote ebenso wie die universitär verantwortete Weiterbildung heben sich deutlich von modischen Diskursen ab.

Die Anforderungen an Hochschullehrer/innen und an Studierende sind deutlich ausgewiesen. Die Hochschullehrer/innen sind mindestens drei bis vier Tage in der Woche in der Universität präsent; sie übernehmen wichtige Teile der Lehre; diese wird nicht an Lehrbeauftragte, Mitarbeiter/innen, Doktorand/inn/en oder mitwirkende Lehrkräfte delegiert. Die Hochschullehrer/innen halten ihre Sprechstunden ab und betreuen Bachelor- und Masterarbeiten.

Die Prüfungen der Studierenden erfolgen kompetenzorientiert. Die Kriterien für Leistungsmessung und Leistungsbewertung sind unter den lehrenden Kolleginnen und Kollegen abgestimmt und den Studierenden bekannt. Es erfolgen Absprachen der in den Modulen tätigen Lehrenden.

Eine gute Lehrerausbildung basiert auf einer gerechten Verteilung der Aufgaben; es werden Lehraufgaben nicht nur auf einzelne, wenige Kolleg/inn/en abgewälzt. Eine Ausgliederung von Teilen der Lehre (z. B. die Betreuung von Praktika und Fachpraktika) auf Personen außerhalb der Universität erfolgt nicht oder wird deutlich begrenzt.

Für die Weiterbildung des universitären Personals steht Zeit zur Verfügung. Die wissenschaftliche Weiterbildung erfolgt nicht allein orientiert an vermeintlichen „Schlüsselkompetenzen“ oder an einer allgemeinen „Hochschuldidaktik“, sondern orientiert an einer Didaktik der Bildungswissenschaften oder/und der Fachdidaktiken.

Eine gute Lehrerbildung in einer klar strukturierten Universität ermöglicht den Kolleg/inn/en im Mittelbau, eine längerfristige Perspektive in Lehre und Forschung zu entfalten; sie haben Arbeitsverträge, die es ermöglichen, die Lehrtätigkeit in der Lehrerbildung und persönliche Lebensplanung zu vereinbaren.

Lehre und Forschung erfolgen verbunden. Studierende werden nicht dafür benutzt, Forschungsprojekte der Hochschullehrer/innen durchzuführen.

Es herrscht ein an der Wissenschaft orientiertes, diskursives Klima. In interdisziplinären Kooperationen werden unterschiedliche Denkansätze vorgestellt. Es werden kontroverse wissen-

schaftliche Paradigmen zugelassen; unterschiedliche Denkansätze führen nicht dazu, Wissenschaftler/innen und ihre Sichtweisen auszugrenzen.

Die Wissenschaftler/innen erfahren Wertschätzung auf der Grundlage ihrer Leistungen, die nicht an scheinbar neutralen, übergreifenden allgemeinen Standards (Forschung) orientiert sind, sondern die sich auf die Besonderheiten der fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aufgaben beziehen. Es erfolgt auch eine Wertschätzung von Leistungen für Institut, Fakultät und Universität.

## **6.2 Lehrer/innen/bildung in der autoritär strukturierten Universität**

In der autoritären Universität werden Entwicklungen gesetzt und exekutiert, wobei davon ausgegangen wird, dass die Leitungsebene die richtigen Entscheidungen trifft. Dabei machen die Wissenschaftler/innen und die Mitarbeiter/innen die Erfahrung, dass Themen erst dann aufgegriffen und bearbeitet werden, wenn sie im nationalen Diskurs dominant geworden sind.

In der autoritär strukturierten Universität wird Lehrerbildung nur dann zum Thema, wenn Ministerien (MK und/oder MWK) und in der Folge das Präsidium dafür einen Anlass haben.

In der autoritären Universität gibt es keine klaren Wege der Weitergabe von Informationen. Es haben nur einzelne Personen Zugang zu den Informationen; viele weichenstellende Entscheidungen werden nicht offen kommuniziert.

Die Dekane der Fakultäten reagieren vor allem auf die Ansagen des Präsidiums; das Benennen der Probleme in den Fakultäten unterbleibt oder sie werden gar nicht wahrgenommen. Die Sichtweisen der Mitarbeiter/innen, der Dozent/inn/en und Wissenschaftler/innen werden nicht zur Kenntnis genommen. Über Jahre gewonnene Expertise wird gering geschätzt.

Ausgrenzung von Kritikern oder Skeptikern führt zu einem Klima des Misstrauens, der Angst, des Schweigens und der Anpassung. Auf diese Weise wird es der Universität erschwert oder gar unmöglich, rechtzeitig auf Probleme und Schwierigkeiten aufmerk-

sam zu werden, und deshalb kann die Organisation nicht lernen. Fehlentwicklungen verfestigen sich und müssen in der Zukunft mit großer Kraftanstrengung korrigiert werden.

Manche Forschungsanträge werden im Präsidium (unter Beteiligung einzelner Wissenschaftler/innen) erarbeitet und Professuren – nach eigenen Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen – gestärkt oder geschwächt.

Die Politik der Imagepflege nach außen passt nicht zu den realen Entwicklungen im Inneren. Die Außendarstellung der Universität und das Erleben ihrer Mitglieder klaffen auseinander. Prozesse des abnehmenden Commitments sind die Folge. In der autoritär strukturierten Universität haben Studierende und Mitarbeiter/innen wenige Handlungsmöglichkeiten; sie fühlen sich Entwicklungen ausgeliefert; ein eigenständiges Einbringen von Aufgaben- und Problemstellungen erweist sich als schwierig oder unmöglich.

### **6.3 Lehrer/innen/bildung in der diffus strukturierten Universität**

In der diffus strukturierten Universität gibt es eine Folge von wechselnden Präsident/inn/en und Vizepräsident/inn/en, die nur vergleichsweise kurze Zeit an der Universität verbringen und diese als Ausgangspunkt für einen weiteren persönlichen Karriereprung benutzen. Die Leitung ist als Leitung nicht oder nur bedingt sichtbar; statt dessen arbeitet das Personal in Stäben mit mehr oder weniger umfangreichen Befugnissen.

Verschiedene Akteure aus Stadt und Land, Firmenvertreter/innen und Lobbyisten nehmen über Gebühr Einfluss auf die Politik der Universität. Vielfach werden Entscheidungen nicht in den Gremien getroffen, sondern im Kontext persönlich geknüpfter Netzwerke.

In der Universität gibt es eine Vielzahl diffuser Netzwerke (z. B. von Parteien, Verbänden), die auf die Politik der Hochschule Einfluss nehmen.

Es herrschen vielfältige Gerüchte. Der Zugang zu Informationen ist abhängig von einer Vielzahl informeller Netzwerke; sie



erscheinen wichtiger als geordnete Wege der Information, Entscheidungsbildung und -ausführung sowie der Aufgaben- und Problembearbeitung. Konflikte werden nach Belieben aufgegriffen und bearbeitet oder verdeckt und ignoriert.

Es gibt zwar ein Curriculum, aber seine Beachtung ist mehr oder weniger freigestellt. Das bedeutet, dass in den Modulen z. T. andere Inhalte angeboten werden als die ausgewiesenen. Es fehlen klare Leistungsstandards und Kriterien für Leistungsmessung und -bewertung.

Fragen nach der Qualität von Lehre, Beratung und Betreuung werden nicht aufgeworfen. Die Kolleg/inn/en arbeiten zeitweilig zusammen und initiieren einzelne interessante Projekte; sie sind jedoch nur bedingt mit den regulären Aufgaben verknüpft.

Die Universität verpflichtet ihre Mitglieder von Zeit zu Zeit auf Pathosformeln, die scheinbar Orientierung geben und Einigkeit suggerieren, obwohl wesentliche Dinge ungeregelt bleiben.

In der diffus strukturierten Universität ist Vieles rechtlich geregelt, ohne dass dafür Sorge getragen wird, dass die Regelungen bekannt sind und beachtet werden. Der Versuch, auf problematische Entwicklungen aufmerksam zu machen, läuft oftmals ins Leere. Das Verfassen von Briefen z. B. ist vielfach sinnlos; es gibt weder Eingangsbestätigungen noch Antworten.

Die Wertschätzung von Personen erfolgt nicht mit Blick auf die Wahrnehmung ihrer professionellen Aufgaben gegenüber der Klientel. Trotz Richtlinien gegen sexuelle Belästigung und Gewalt arbeiten Personen als Dozenten, die sich schon einmal übergriffig gezeigt haben.

#### **6.4 Lehrer/innen/bildung in der verwahrlosten Universität**

In der verwahrlosten Universität herrscht ein hohes Maß an Beliebigkeit. Das Wissenschaftsmanagement und die Wissenschaftler/innen gehen vor allem ihren eigenen Interessen nach. Die Ressourcen der Universität werden von Menschen für ihre eigenen Zwecke benutzt; Menschen schmücken sich mit Titeln, die ihnen nicht zustehen oder agieren unter Rückgriff auf den Namen der Universität in verschiedenen Feldern.

Lehrende sind manchmal nur wenig oder gar nicht anwesend, nehmen ihre Lehrverpflichtungen ebenso wenig wahr wie Beratungs- und Betreuungsaufgaben. Es wird Fehlverhalten gezeigt, ohne dass eingegriffen würde. Eine Konzentration der Hochschullehrer/innen auf ihr eigenes Fortkommen (im Sinne von Publikations- und Vortragstätigkeit) und vielfältiger Bewerbungstätigkeit bei gleichzeitiger Ignoranz gegenüber den Aufgaben in der Institution wird belohnt.

In der verwahten Universität herrscht Verantwortungslosigkeit. Das Curriculum wird nicht beachtet; Standards werden entwertet. Es gibt merkwürdige Bündnisse zwischen Hochschullehrer/innen und Studierenden, die darauf zielen, Leistungsnachweise zu vergeben, ohne dass die Kompetenzen angemessen nachgewiesen werden müssten.

Vieles bleibt ungeregelt; Aufgaben werden letztlich an unbekannte Adressaten abgeschoben; es kommt zu Überbelastungen weniger Personen.

In der verwahten Universität können scheinbar nette Beziehungen unter den Kolleg/innen mit starker persönlich-emotionaler Färbung bestehen; das Nachdenken und Angehen der sachlichen Aufgaben erfolgt seltener; es ist eher unerwünscht, sie zu benennen oder Probleme aufzudecken.

In der verwahten Universität wird nicht über die Perspektive der Mitarbeiter/innen nachgedacht. Die Aufgaben sind ungleich verteilt; Personen übernehmen Ämter, ohne die damit verbundenen Aufgaben anzugehen und ihre Lösung einzufordern.

Personen können Fehlverhalten zeigen, ohne dass die Institution reagiert. In der verwahten Universität gibt es nicht einzelne Führungsfehler.

TAB. 1: ZUR SICHERUNG BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHER ANGEBOTE IN VERSCHIEDENEN TYPEN VON LEHRERBILDENDEN UNIVERSITÄTEN

| Typus universitärer Strukturen | Einige Merkmale (aus bildungswissenschaftlicher Sicht)  |
|--------------------------------|---|
| Klar strukturierte Universität | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wertschätzung der Lehrerbildung als Profilvermerkmal der Universität und als Querschnittsaufgabe</li> <li>– Akzeptanz der den Standards für die Bildungswissenschaften eingeschriebenen Programmatik</li> <li>– Sicherung der Lehrerbildung durch passende Strukturen und angemessene Ressourcen (Räume, Personal, Support)</li> <li>– Sicherung bildungswissenschaftlicher Angebote der Lehre durch universitäres Personal</li> <li>– Klare Verfahren für Informationsweitergabe, Beratung, Entscheidungsfindung, Konfliktlösung (unter den Gesichtspunkten der Wahrhaftigkeit, Fairness, Gerechtigkeit)</li> <li>– Transparente Vorgaben gegenüber Studierenden (Curriculum, klar ausgewiesene Standards und Kriterien für Leistungsmessung und Bewertung)</li> <li>– Wahrnehmung ihrer Aufgaben durch die Hochschul-lehrer/innen</li> <li>– Beachtung der Inhalte der Module durch die Lehrenden</li> <li>– Kompetenzorientierte Prüfungen</li> <li>– Professionelles Verhalten der Lehrenden (keine Übergriffe)</li> <li>– Gesicherte Arbeitsverträge, Perspektive, Weiterbildungsangebote</li> <li>– Klima von Rationalität, Diskursivität</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Autoritär gelenkte<br/>Universität</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoritärer Führungsstil (ohne Beachtung der Expertise der Wissenschaftler/innen)</li> <li>– Keine angemessenen Verfahren für die Weitergabe von Informationen, Bearbeitung von Aufgaben und Problemen und für Prozesse der Entscheidungsfindung</li> <li>– Unterdrücken des Benennens von Fehlentwicklungen und des Sichtbarwerdens von Konflikten</li> <li>– Ausgrenzung von Kritikern</li> <li>– Klima der Angst, des Schweigens</li> <li>– Innovationen von unten sind kaum möglich</li> <li>– Politik der Imagepflege</li> </ul>  |
| <p>Diffus strukturierte<br/>Universität</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– (Unkontrollierter) Einfluss externer Akteure auf die Universität</li> <li>– Informationsfluss, Entscheidungsfindung und Gremienbesetzung auf der Grundlage politischer Netzwerke</li> <li>– Unverbindliche Zielsetzungen und Absprachen</li> <li>– Kooperation nicht auf sachlicher Grundlage, sondern auf der Grundlage persönlicher Zu- und Abneigungen, auch mit Blick auf private Interessen</li> <li>– Probleme werden nicht bearbeitet</li> <li>– Das Curriculum wird nur ansatzweise beachtet</li> <li>– Keine Formulierung abgesprochener Standards und Kriterien für Leistungsmessung und Leistungsbewertung</li> <li>– Pathosformeln</li> </ul>  |
| <p>Verwahrloste<br/>Universität</p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Führungslosigkeit auf verschiedenen Ebenen</li> <li>– Dysfunktionale Strukturen</li> <li>– Unklarheit und Verwirrung über Aufgaben und Kompetenzen</li> <li>– Beliebigkeit des Handelns</li> <li>– Informelle, eher private Absprachen zwischen einzelnen</li> <li>– Machtkämpfe, Bündnisse, Intrigen, Gerüchte, Klatsch, Mobbing</li> <li>– Nutzung der Universität und ihrer Ressourcen für private Zwecke; Verfolgung eigener Interessen</li> <li>– Keine Beachtung des Curriculums, keine Formulierung von Standards, keine abgestimmten Maßstäbe für Leistungsmessung und -bewertung</li> <li>– Keine Sanktionierung von Fehlverhalten</li> <li>– Abschieben der bildungswissenschaftlichen Aufgaben auf einzelne Personen</li> <li>– Keine Entwicklung von Perspektiven für die Mitarbeiter/innen (nicht nur) in den Bildungswissenschaften</li> </ul> |

## 6.5 Erste Bilanzierung

Wie wird die Berücksichtigung und Umsetzung des bildungswissenschaftlichen Programms an der eigenen Universität erlebt und eingeschätzt? Kann die eigene Universität einem dieser Typen zugeordnet werden oder lassen sich Mischformen finden? Sind einzelne Phänomene Ausdruck von Dauerproblemen, die nicht angegangen werden oder sind Probleme bekannt und im Prozess der Bearbeitung? Durch wen? Wie wird der Prozess der Aufgabenbearbeitung und Problemlösung unterstützt?

Ich möchte nicht verschweigen, dass ich die Universität Oldenburg mit Blick auf die grundsätzliche Verankerung des Programms der Bildungswissenschaften in den Modulen als gut aufgestellt, aber mit Blick auf die Sicherung innerhalb der universitären Strukturen nicht als klar strukturiert erlebe.

Das Programm einer kompetenzorientierten Ausrichtung der Lehrerbildung und deren Absicherung durch ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) wurde durch eine Vielzahl von Gutachten vorbereitet und in Kooperation von Wissenschaft und Bildungsverwaltung auf den Weg gebracht. Gleichwohl entsteht der Eindruck, dass es von den Ministerien und Hochschulleitungen nicht in dem Umfang unterstützt wird, wie es notwendig wäre. Innerhalb der Universität und der Fakultät gibt es Ansätze, das Programm der Bildungswissenschaften zu ignorieren oder sich dagegen abzusetzen, auch durch die Wissenschaftler/innen der beteiligten Disziplinen.

Die von mir entfaltete, typisierende Unterscheidung könnte hilfreich dafür sein, Erfahrungen auszutauschen, um zu Erkenntnissen zu kommen, auch, um problematischen Entwicklungen entgegenzuwirken. Mir erscheint es erforderlich, grundlegende Aufgaben zu benennen und die für ihre Bearbeitung erforderlichen strukturellen Voraussetzungen zu bedenken. Nur so kann der Gefahr, Missstände für eine lange Zeit zu ignorieren und sie zu verdecken, entgegengewirkt werden.

## **7 Transformationsprozesse in der Universität**

Den Universitäten wurde in den letzten 30 Jahren eine Vielzahl von Neustrukturierungen zugemutet. Transformationsprozesse werden auch durch ökonomisch inspirierte Steuerungsmodelle veranlasst.<sup>5</sup> Als ein Moment dieser Transformation verstehe ich, dass das Ideal des „Gelehrten“ (Weber 1919) nicht mehr als bedeutsame Leitidee gilt. Es wird abgelöst von der Idee der Weitergabe resp. des Erwerbs von Wissensfragmenten in Modulen. Das Wissenschaftsarbeitszeitgesetz verbaut Karrierewege, die nicht in eine Professur einmünden und führt zu erschwerten Möglichkeiten einer beruflichen Positionierung und der Planung und Ausgestaltung persönlicher Lebensentwürfe. Zunehmend übernehmen die Wissenschaftler/innen die ökonomischen und sozialen Folgen der Wissenschaftspolitik durch persönliche Ungewissheiten und privat zu balancierende und zu bewältigende Risiken (vgl. von Thadden 2015).

### **7.1 Transformationsprozesse durch die Steuerung über Geld und die Logik der Drittmittelfinanzierung**

Wenn das Medium Geld in das Wissenschaftssystem Einzug hält und die Universität auch über Geld gesteuert wird, besteht die Gefahr, dass nicht mehr die Frage nach relevanten Problemen und nach Richtigkeit und Wahrheit gestellt wird (vgl. Weber 1919), sondern Themen bearbeitet werden, für die gesellschaftlich Geld bereitgestellt wird. Wissenschaftler/innen orientieren sich nicht mehr daran, ihr Fach gut zu kennen; sie werden angehalten, herauszufinden, in welchen Bereichen zukünftig Programme zur Finanzierung von Forschung ausgeschrieben werden, um sich mit anderen Wissenschaftler/inne/n zusammenzuschließen, Anträge zu schreiben und Drittmittel einzuwerben. Nebeneffekte können sein, dass Wissenschaftler/innen sich auf das Verfassen von Anträgen orientieren. Damit geht eine Umlenkung der wissenschaftlichen Arbeit einher. Die Professor/inn/en und/oder ihre Mitarbeiter/innen arbeiten an der Formulierung von Anträgen, neu eingestellte Doktorand/inn/en bearbeiten die Fragestellungen. Dabei finden Einschließungs- und

Ausschließungsprozesse statt, in deren Folge Vertreter/innen anderer Denkansätze und anderer Forschungsmethoden ausgegrenzt und vom Geld abgeschnitten werden. Paradigmen und Denkansätze, die gerade nicht modisch sind, die sich aber zukünftig als richtig erweisen könnten, werden marginalisiert.

In den Bildungswissenschaften führt Geld möglicherweise zu folgenden paradoxen Effekten:

- Es geht nicht so sehr darum, angemessen zu denken und zu forschen, sondern um Drittmittelinwerbung, Netzwerkbildung und Imagepflege.
- Es geht weniger um Erkenntnisgewinn in der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin oder in den Bildungswissenschaften, sondern darum, die Logik der Antragsstellung zu beherrschen und diejenigen Schlagwörter (ich sage nicht Begriffe) zu bedienen, die für eine Antragsstellung als erfolgsversprechend erscheinen.
- Es geht darum, die aktuellen diskursiven Trends in der bildungspolitischen Debatte zu erfassen, weil entsprechend der öffentlichen Aufmerksamkeit politisches Geld bereitgestellt wird.
- Da die Präsidien der Universitäten die Letztentscheidung haben, welche Anträge (in der Konkurrenz verschiedener Anträge aus einer Universität) ein positives Votum erhalten, geht es auch darum, sich hochschulpolitisch eher angepasst zu verhalten. Die Chance für Querdenker, dass ihr Antrag aus dem Haus geht, ist möglicherweise gering(er).
- Wenn Forschungseinrichtungen sich bestimmten Schwerpunkten verpflichten oder nur Grundlagenforschung finanzieren, haben diejenigen Wissenschaftler/innen einen schweren Stand, die gerade in Bereichen tätig sind, die der Anwendung verpflichtet sind.

Wenn Geld auch der Durchsetzung (bildungs-)politischer Zielsetzungen dienen soll, wird die Frage nach Wahrheit und Richtigkeit nicht mehr gestellt. Geld durchdringt den Wissenschaftsbereich und ersetzt die Unterscheidung von richtig/falsch durch finanziert/nicht finanziert resp. durch Macht abgesichert/durch Macht verworfen (vgl. von Thadden 2015).

Das Bemühen, in einzelnen Segmenten „Exzellenz“ zu entwickeln und neue Fakultäten und Studiengänge aufzubauen, kann mit der Gefährdung anderer Bereiche einhergehen. Das Verwechseln von *angestrebter Qualität* oder *gar Exzellenz* und *tatsächlicher Qualität* kann – auch angesichts von Vermarktungsbestrebungen – ein ernsthaftes Problem darstellen, weil die Gefahr besteht, mehr oder weniger gut funktionierende Bereiche durch die Verlagerung von Schwerpunktsetzungen und Geldströmen zu gefährden (vgl. Hartmann 2011).

## **7.2 Transformationsprozesse durch ein anteilmäßig wachsendes Wissenschaftsmanagement**

Die Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen im Kontext einer umfassenden *Verrechtlichung des Studiums* und seiner Organisation und Verwaltung führte dazu, dass die Dauer der Studiengänge, ihr Curriculum, die einzelnen Module genau beschrieben sind. Es gibt Modulhandbücher mit festgelegten Lehrinhalten, Lektürehinweisen und Festlegung möglicher Prüfungsformen. Die Überprüfung der Studiengänge erfolgt (noch) im Kontext von Akkreditierungsverfahren. Die Arbeit im Kontext dieser Verrechtlichungsprozesse erfordert neue Expertise. In diesem Rahmen verschieben sich die Schwerpunkte bei der Einstellung von Personal weg vom Bereich der Wissenschaft hin zum Bereich des Wissenschaftsmanagements.

Neben die Steuerung durch Geld tritt die Stärkung der Leitungsstruktur und ihrer Entscheidungsspielräume. Auf der Ebene des Präsidiums gibt es inzwischen nicht nur einen Präsidenten oder eine Präsidentin und eine/n Kanzler/in, sondern eine je unterschiedliche Zahl von Vizepräsident/inn/en mit Stäben. Auf der Ebene der Fakultäten wirken nicht nur ein/e Dekan/in und ein/e Prodekan/in, sondern ein/e Studiendekan/in, ein/e Geschäftsführer/in, ein/e Studiengangskoordinator/in und eine Vielzahl von Personen, die Verwaltungsarbeit übernehmen und Gremien betreuen. Daneben arbeiten u. a. das Akademische Prüfungsamt, die Frauengleichstellungsstelle, die Pressestelle, das Didaktische Zentrum jeweils mit Leitung, stellvertretender Leitung, einer mehr oder weniger großen Zahl von Mitarbeiter/inne/n.



Oftmals scheint es so zu sein, dass Personen des Wissenschaftsmanagements schneller und umfangreicher über Entwicklungen in der Universität informiert sind, Entscheidungen kennen und ggf. mit beraten; die Wissenschaftler/innen werden zu Ausführenden, die immer weniger Einfluss auf Entwicklungen nehmen können, da ihre Expertise nicht mehr oder nur dann gefragt ist, wenn sie die von den Führungskräften initiierte Entwicklung mittragen, unterstützen und exekutieren. Die Chance, kritisch auf Entwicklungen hinzuweisen und Gehör zu finden, bietet sich nach meinem Eindruck nur selten (vgl. auch Mittelstraß 2011, 58).

### **7.3 Transformationsprozesse und die Bildungswissenschaften**

Mit Blick auf die wissenschaftliche Arbeit im Bereich der Bildungswissenschaften führt die Tatsache, dass das Programm nur bedingt anerkannt, wertgeschätzt und implementiert wird, dazu, dass eine persönliche Selbstverpflichtung auf einen entsprechenden Weg nicht nur mit weniger Prestige verbunden ist, sondern für die einzelnen Personen riskant ist. Aufmerksamkeit scheint nur durch immer wieder neue modische Ansätze, die vorgeblich einer punktuellen Verbesserung (durch zeitlich begrenzte Projekte) verpflichtet sind, erwerbbar zu sein. Eine Tätigkeit an der Universität mit Blick auf die Entwicklung langfristiger Perspektiven in den Bildungswissenschaften scheint riskant; sie ist – mit Blick auf die Besoldungsstrukturen im Vergleich zu denen (verbeamteter) Lehrkräfte an Schulen – deutlich weniger attraktiv. Von daher bleibt undeutlich, inwiefern eine soziale Basis im Wissenschaftsbetrieb für die Umsetzung dieses Programms vorhanden ist bzw. wie sie langfristig geschaffen werden kann. Karrierewege in diesem Bereich sind nicht überschaubar. Daher erhalten sie wohl erst dann eine Chance, wenn ein Wertgefüge etabliert wird, das die Bildungswissenschaften tatsächlich stärkt.<sup>6 7 8</sup>

Die neue Besoldung der ProfessorInnen (W2, W3) mit Grundgehalt und Leistungszulagen bewirkt, dass die einzelne Professorin resp. der einzelne Professor sich eher den festgelegten Schwerpunkten im Rahmen von Zielvereinbarungen verpflichtet, als

den Gesamtaufgaben einer Fakultät oder eines Instituts. Wenn es die Logik der Forschung ist, nach der Geld, Ehre, Unterstützung verteilt wird, macht es Sinn, sich weitgehend den Aufgaben der Ausbildung (also der Bereitstellung von Studienangeboten mit hohen Prüfungslasten) zu entziehen und sie anderen Kolleg/inn/en, den Angehörigen des Mittelbaus oder Doktorand/inn/en zu überlassen.

Betrachten wir noch die Tatsache, dass der Mittelbau weitgehend labilisiert ist, da das Personal auf Zeitstellen arbeitet und deutlich schlechter besoldet ist als Kolleg/inn/en, die in der Schule arbeiten, so können wir feststellen, dass diese (und andere) Faktoren zusammengenommen mit dafür verantwortlich sind, dass es nur eine unzureichende universitäre Struktur, die der Idee der Ausbildung verpflichtet ist, gibt.

## **8 Ein persönlicher Rückblick**

Eine Herausforderung während meiner siebzehnjährigen Tätigkeit bestand darin, mehrere Evaluationen der Lehrerbildung (mit) vorzubereiten und die daraus resultierenden Empfehlungen umzusetzen, dann die Einführung der Bachelor- und Masterstruktur für die Lehrerbildung ebenso mit vorzubereiten wie die Einführung eines zweijährigen Masterstudiums für alle Lehrämter. Eine Schwierigkeit bestand und besteht darin, dass zwar ›Eckprofessuren‹ für die Pädagogik festgelegt waren und sind; diese folgten aber der Logik der Disziplinen Pädagogik und Sonderpädagogik und nicht den realen Bedarfen in den Bildungswissenschaften und dem ihnen eingeschriebenen Curriculum. Mit Blick auf die Studierendenzahlen lag eine besondere Belastung für mich darin, dass es keine Professur für das Lehramt mit Abschluss ›Master of Education Gymnasium‹ (mehr) gab, sodass die Studierende des gymnasialen Lehramtes in den Bildungswissenschaften auf einen ›unbekannten Adressaten‹ verwiesen waren, also u. a. auf meine Kolleg/inn/en und mich. In meiner Zeit an der Universität Oldenburg bestand eine weitere Herausforderung darin, dass vielfach Professuren nicht besetzt waren, vertreten wurden und nach abgeschlossenen Berufungsverfahren und Berufungen Professor/inn/en nach vergleichsweise kurzer Zeit

die Universität wechselten. Ebenso gab es hohe Fluktuationen im Bereich des Mittelbaus. Gleichwohl gelang es, worauf die Rankings der Erziehungswissenschaft verweisen, die Qualität in Lehre und Forschung zu sichern.

Die Bewältigung des Generationenwechsels (so hatte ich die Ehre, in acht Berufungskommissionen in der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften mitzuarbeiten und dabei in vier Berufungskommissionen den Vorsitz zu übernehmen) ging einher mit gravierenden Neuverteilungen der Verantwortung. Die ehemals praktizierte gemeinsame Verantwortung für die eigenständigen pädagogischen Studiengänge an der Fakultät und für die Lehramtsstudiengänge wurde aufgegeben und getrennte Verantwortungen für die bildungswissenschaftlichen Inhalte des Studiums (also für die Lehramtsstudierenden) einerseits und für die pädagogischen Inhalte in den eigenständigen Bachelor- und Masterstudiengängen, in den Promotionsprogrammen und Weiterbildungsstudiengängen andererseits – ohne Absprache – auf verschiedene Personengruppen aufgeteilt; spezifische Denominationen werden angeführt, um sich z. T. den bildungswissenschaftlichen Aufgaben (in Lehre, Beratung, Prüfungen, bei Besuchen in Praktika etc.) nicht zu stellen. Diese Entwicklung geht z. B. mit mehr oder weniger massiven Ungleichheiten bezogen auf Belastungen und fehlender Gerechtigkeit und Fairness bezogen auf die Übernahme von Aufgaben einher.

In einer Vielzahl von Gutachten zur Lehrerbildung wird davon ausgegangen, dass ein starkes Didaktisches Zentrum automatisch mit einer Stärkung der Lehrerbildung gleichzusetzen ist. Das kann, muss aber nicht so sein. Die früher bestehende ›Gemeinsame Kommission Lehrerbildung‹ (GKL) sollte sicherstellen, dass die Anliegen der Lehrerbildung hinreichend vertreten werden. Mit ihrer Abschaffung und Einbindung in den Rat des Didaktischen Zentrums (2003) wurden Möglichkeiten des Vertretens der Anliegen der Lehrerbildung durch die Wissenschaftler/innen eingeschränkt. Eine weitere Veränderung besteht darin, dass zwar die wissenschaftlichen Mitglieder des Rates des ›didaktischen Zentrums‹ (diZ) inzwischen in den Fakultäten gewählt werden, sodass sie durch die Mitglieder aller

Fakultäten legitimiert sind, jedoch wird derzeit das Direktorium des diZ aus Professor/inn/en gebildet, die nicht in den diZ-Rat gewählt wurden; sie können über das diZ eigenständige Interessen verfolgen. Lag früher die wissenschaftliche Leitung bei den Hochschullehrer/inne/n, so wird sie in den Bereich des Wissensschäftsmanagements verschoben. Es werden Absprachen zwischen Präsidium und diZ-Leitung getroffen, die nicht öffentlich gemacht werden. Könnte es sein, dass die Interessensvertretung der Lehrerbildung über den diZ-Rat heute nicht mehr gegeben ist? Könnte es sein, dass das diZ zu einem Instrument der Sicherung der Anpassung der Wissenschaftler/innen wird?

## **9 Zur Aufgabe der Bildungswissenschaften angesichts der Realität in Unterricht und Schule**

Für die Ergebnisse der Schulleistungen der Schüler/innen, die durch die PISA-Studien ermittelt wurden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), wurde durch die Didaktik keine Mitverantwortung übernommen. Es wurde kaum gefragt, welche Annahmen über Unterricht in der didaktischen Diskussion und in der Lehrerausbildung an den Universitäten dominant waren und ob sie evtl. mit Verantwortung für die unzureichenden Schulleistungsergebnisse hätten. Im Gegenteil: Nach einer kurzen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ›guten Unterrichts‹, die in der Bundesrepublik spätestens ab 1991 in deutscher Übersetzung vorlagen (vgl. Aurin 1991; in Rezeption bei Kiper 2001) und die dann auch von weiteren Didaktikern rezipiert wurden, wurden weiterhin Fehlvorstellungen über wirksamen Unterricht formuliert, die angemessenes pädagogisches Denken erschweren oder verhindern. Die Kontroverse mit denjenigen, die gut begründet empirisch fundierte Denkansätze vorstellten (vgl. z. B. Wellenreuther 2004; Klauer und Leutner 2007) wird nicht gesucht. Statt eines Ringens um angemessenes Denken über Unterricht wird vielfach soziale Macht im Wissenschaftsbetrieb ausgeübt durch Netzworkebildung, Veröffentlichungspolitik und Vereinnahmungen resp. Ausgrenzungen, auch zur Verhinderung von Kritik. Damit wurde die Chance, Fehlentwicklungen zu korrigieren und einen Neubeginn didaktischen Denkens auf empirischer Grundlage einzuleiten, verhindert.

Weiterhin wird an unzureichenden konzeptionellen Ansätzen festgehalten, weil sie mit der Zugehörigkeit zu Netzwerken von Wissenschaftler/inne/n einhergehen.

Vertreter/innen der Empirischen Bildungsforschung legten in Kooperation mit einzelnen Fachdidaktiker/inne/n den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Modellierung von Kompetenzmessmodellen und auf die Messung von Kompetenzen. Es ging um die Konstruktion von Testaufgaben. Dagegen forderten Kiper und Mischke die Entwicklung von *Kompetenzentwicklungsmodellen*, die Hinweise geben, wie eine Kompetenz erworben werden kann (Kiper & Mischke 2004, 2009). Die damit verbundene Aufgabenstellung für die empirische Forschung würde sich nicht auf Formen summativer Evaluation, sondern auf Verfahren formativer Evaluation richten, aus denen über Prozesse des Wissenserwerbs und des Kompetenzaufbaus gelernt werden könnte (vgl. auch Aebli 2001; Maier 2014).

Ich wünsche mir, dass innerhalb der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken an der Universität eine Kultur des Ausragens wissenschaftlicher Kontroversen entfaltet wird. Für die Diskussion unterschiedlicher Denk- und Forschungsansätze gibt es nur wenige Orte und Zeitfenster, an und in denen diese unterschiedlichen Sichtweisen, Paradigmen, Denkansätze kontrastiert werden. Dieses mangelnde diskursive Klima hindert nicht nur den wissenschaftlichen Nachwuchs daran, Fragen zu äußern, Bedenken zu artikulieren, den vorgedachten Denkraum kritisch in den Blick zu nehmen und andere Denkansätze zu entfalten. Das fehlende diskursive Klima scheint mir für die Förderung von Wissenschaft kontraproduktiv, wird doch sehr lange an Denkraum festgehalten, die nachweislich unzureichend sind.

Meines Erachtens sind die Bildungswissenschaften als Forschungs- und Entwicklungsprojekt anzulegen.

TAB. 2: BILDUNGSWISSENSCHAFTEN ALS FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSPROJEKT

| Ausrichtung der Bildungswissenschaften       | Schwerpunktsetzungen in den bildungswissenschaftlichen Studien                      | Fokus des Forschungsinteresses in den Bildungswissenschaften                                      |
|--|---|---|
| Theoretisch fundierte Bildungswissenschaften | Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Studien; historisch-systematische Studien | Entwicklung und Weiterentwicklung bildungswissenschaftlicher Theorien                             |
| Angewandte Bildungswissenschaften            | Empirische Forschungen  | Bearbeitung von Fragestellungen, Aufgaben und Problemen, die sich aus Anwendungsbereichen ergeben |
| Fallbezogene Bildungswissenschaften          | Fallbezogene Forschungen von Problemen in verschiedenen Handlungsfeldern            | Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens auf Fälle (Diagnose, Intervention, Evaluation)       |

## 10 Schlussüberlegungen

Die Akzeptanz der ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) und ihre Implementation in den Universitäten ist auch abhängig davon, dass Personen Vertrauen in das ihnen eingeschriebene Programm entfalten. Das bedeutet, dass es nicht nur in Akkreditierungsprozessen zum Thema gemacht werden sollte. Für Wissenschaftler/innen geht mit der Entwicklung von Schwerpunkten und der Herausbildung eines Profils eine Wahl einher. Mit dieser Wahl „werden bestimmte Möglichkeiten realisiert und andere ausgeschlagen“ (Lazzarato 2012, 68). Diese Wahl hängt nicht nur von Kenntnissen, sondern auch von Neigungen ab, vom „Ensemble der aktiven Kräfte“ (Lazzarato 2012, 68).

Dem Programm der Bildungswissenschaften ist eine Vorstellung darüber eingeschrieben, wie Unterricht und Schule aussehen könnten, wenn Lehrkräfte professionell handelten. Die Möglichkeit, sich diesem Programm selbst handelnd zu verpflichten, ist nicht nur an Wissen geknüpft, sondern auch abhängig „von der Energie“, „die wiederum der inneren Gewissheit des Gelingens bedarf“ (Lazzarato 2012, 68). Das Programm der Bildungswissenschaften bedarf des Vertrauens.<sup>9 10</sup>

„Um unter den Bedingungen der Unsicherheit zu agieren, benötigt man Vertrauen in sich, in die Welt und in die Anderen. [...] Die Handlungsfähigkeit ist von einer existentiellen Affirmation abhängig, einem ›Ja‹, das eine Selbstpositionierung ausdrückt [...]“ (ebenda, 69 ff).

Die ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) entwickeln eine Idee über Inhalte und Kompetenzen, die zu vermitteln resp. zu erwerben sind, sie strukturieren Ausbildungsinhalte und Forschungsschwerpunkte, sie legen Wahlen fest und fundieren Entscheidungen mit Auswirkungen auf die Zukunft. Sie legen Menschen, die sich diesem Programm verpflichten, darauf fest, sich mit ausgewählten Inhalten in Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen und bestimmen über deren (Lebens-)Zeit.

Wenn dieses Programm von den Verantwortlichen (Kultusministerien, Wissenschaftsministerien, Universitätsleitungen) selbst

nicht ernst genommen wird, wird es zu einem persönlichen Risiko, sich für seine Implementation und Umsetzung einzusetzen und damit mit zur Ursache dafür, dass die Lehrerbildungsreform scheitert.

Ich habe meinen Blick auf die universitären Strukturen und die Lehrerbildung unter einer Perspektive der Implementation der ›Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‹ (KMK 2004) gerichtet. Man muss meine Sicht nicht teilen. Aber zu erkennen, dass es Aufgaben und Probleme gibt, die angegangen werden müssten, ist sicherlich unstrittig. Das erfordert eine nicht-infantile, erwachsene, rationale Position ebenso wie das Gestalten von Handlungsmöglichkeiten, die nicht durch autoritäre, diffuse oder verwahrloste Strukturen eingeschränkt oder erschwert werden (sollten).

- 
- 1 Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen war den Zielen der Erhöhung der Studierendenquote, der Verkürzung der Studienzeiten, der Internationalisierung und der Beschäftigungsfähigkeit (›employability‹) verpflichtet. Damit verbunden war die Einführung eines Zwei-Fach-Studiums (in unterschiedlichen Varianten und ein Studium von sogenannten Schlüsselqualifikationen (im Professionalisierungsbereich). Damit erhielt die heutige Massenuniversität neben dem Forschungsauftrag deutlich einen Ausbildungsauftrag.
  - 2 Der Generalsekretär des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft formulierte in der ZEIT vom 9. April 2015 die Frage, ob „ein wenig mehr Schule“ das akademische System Universität verbessern könne und forderte, dass auch in der Universität Lehre und Studium im Mittelpunkt stehen müssten, sich die Professor/inn/en nicht nur als Forscher/innen, sondern auch als Hochschullehrer/innen verstehen sollen und die Universitäten für jedes Fach Curricula entwickeln müssten, die eine zeitliche und inhaltliche Ordnung des Studiums vorgäben. Er schlug vor, ausgehend von den Studierenden Lernziele und Inhalte zu bestimmen und sich nicht an der „selbstreferentiellen Logik der sich immer stärker ausdifferenzierenden Disziplinen oder der spezialisierten Forschungsansätze der Professoren“ (Meyer-Guckel 2015, 63) zu orientieren. Meyer-Guckel nannte Widerstände, weil mehr Verbindlichkeit die Freiheit (der Lehrenden und Studierenden) einschränkt. Er fordert gleichwohl, sich auch in der universitären Lehre mehr an der Schule zu orientieren als Voraussetzung für die Professionalisierung und dafür, die Lehre zum Gegenstand im wissenschaftlichen Diskurs zu erheben. Diese auch der Idee der Ausbildung in Universitäten verpflichtete Sichtweise ist nicht unumstritten (vgl. Nida-Rümelin 2015).
  - 3 Wenn die eigenständigen Studiengänge und die bildungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung nicht gemeinsam verantwortet werden, hat



das zur Konsequenz, dass Lehraufgaben höchst ungerecht verteilt werden. Es gibt Kolleg/inn/en mit umfassenden Lehrverpflichtungen und andere. In meiner Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften stehen fünf bildungswissenschaftliche Professuren ca. 600 Studierenden im Studienjahr (also insgesamt 2400 Studierenden in vier Studienjahren) in der Lehre gegenüber, während andere Professuren (Eckprofessuren) für sehr kleine Kohorten, deren Studienschwerpunkte im eigenständigen Studiengang nicht nachgefragt werden, keine oder nur wenig Verantwortung übernehmen und deutlich geringere Verpflichtungen in Lehre, Beratung und Begutachtung haben.

- 4 Die Auseinanderentwicklung der Gesamtverantwortung eines Instituts für die eigenständigen Studiengänge wie für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile in der Lehrerbildung (bei Ausschreibung der Eckprofessuren nach Gesichtspunkten strategisch angelegter Forschungsplanung) führt zu Gerechtigkeitsproblemen durch ungleiche Belastungen. Der Einsatz der Hochschullehrer/innen in der Lehre unter Gesichtspunkten von Gerechtigkeit, Fairness und Wahrhaftigkeit muss – so es hier Probleme gibt – gestaltet werden. Hier liegen Aufgaben des Managens (Zuteilung von Modulverantwortlichkeiten und Verpflichtungen in der Lehre), des Führens (Personalentwicklungsgespräche) und des Moderierens (Konfliktlösesgespräche). Es reicht nicht aus, darauf zu setzen, dass der quantitative Bedarf irgendwie gedeckt wird; Qualitätsverantwortung ist in den Blick zu nehmen und zu gestalten.
- 5 Steuerung über Geld erfolgt z. B. mit Blick auf die Anzahl der erfolgreichen Absolventen in der Regelstudienzeit, der Frauenquote, der Anzahl ausländischer Studierender (Internationalisierung) etc. Solche Kennziffern sind nur bedingt geeignet, die Qualität der Lehre zu erfassen. Erfolg oder Misserfolg mit Blick auf entsprechende Kennziffern wird mit der Zuweisung oder Kürzung von Geld beantwortet. Paradoxe Effekte können dann darin bestehen, Standards für den Studienerfolg zu labilisieren, um Absolventen in der Regelstudienzeit zu „produzieren“.
- 6 In jüngster Zeit wurden die »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« überarbeitet; Überlegungen zur Schule als Organisation und zur Schulentwicklung wurden zugunsten einer Programmatik der Inklusion verändert. Damit erhalten die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ zu einem Ansatz, jeweils neue bildungspolitische Zielsetzungen implementieren zu wollen und zu suggerieren, die jeweiligen Ziele durch Kompetenzentwicklung einzelner umsetzen zu können.
- 7 Ein weiterer Schritt könnte darin bestehen, die Hinweise des Vereins Lobby-Control nicht nur für Parlamente und deren Abgeordnete oder für Schulen zu bedenken, sondern auch für die Universitäten zu konkretisieren. Es wäre zu diskutieren, ob Nebeneinkommen (aus Vorträgen, Publikationen, Fortbildungen) ebenso wie ggf. Zuwendungen von Sponsoren im Kontext von (Forschungs-)projekten offen gelegt werden müssten.
- 8 Trotz der Festlegung von Prüfungs- und Studienordnungen für jedes einzelne Fach und für den Professionalisierungsbereich kann nicht davon ausgegangen werden, dass intensiver studiert wird. Während einerseits die Bestimmungen rechtlich genau geregelt sind, gibt es andererseits Vorgaben, die ordentliches Studieren konterkarieren. Manche Vorgaben (selbst die der KMK) sind – unabhängig von ihren Absichten – in den Effekten als ambiva-

lent einzuschätzen: So ist z. B. die Anwesenheit von Studierenden in Veranstaltungen nicht verpflichtend. Da pro Modul nur ein Leistungsnachweis erbracht werden muss, dessen Gehalt oftmals nicht passend ist zum Umfang der (gedachten) Leistungen in der Zeit, in der studiert werden sollte, gibt es in der Konsequenz attestierte Leistungen, die dem erwarteten Wissen und den gewünschten Kompetenzen nicht entsprechen. Dabei unterscheiden sich die Anforderungen in einzelnen Modulen nicht nur zwischen Fächern und Fachdidaktiken, sondern auch zwischen den Modulen und innerhalb der Module, auch abhängig davon, wer jeweils lehrt.

- 9 Mit Blick auf bestimmte problematische Entwicklungen sollte sichergestellt werden, dass die Gremien, die Kontrolle sichern sollen, nicht nur eine Alibi-funktion haben, sondern in ihren Intentionen unterstützt werden.
- 10 Mit der Schaffung einer Modulstruktur wird die Vorstellung transportiert, alle Module und die darin Lehrenden würden die gleiche Lehre anbieten. Eine Idee, an einer bestimmten Universität zu studieren, weil dort bestimmte Professoren lehren und man an einer geistigen Auseinandersetzung mit ihnen interessiert ist, bestimmt weder das Angebot noch die Nutzung. Hochschul-lehre erscheint, da in Modulen angeboten wird, weitgehend identisch; die Besonderheiten in den Denkansätzen verschiedener Hochschullehrer/innen werden nicht mehr zum Studienmotiv und zur Wahl einer Universität.

## Literatur

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett 2001 (11. Auflage)
- Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991 (2. Auflage)
- Bauer, Karl-Oswald: Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung? In: Jaumann-Graumann, Olga, Köhnlein, Walter (Hrsg.). Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000, S. 25–44
- Bruckner, Pascal: Ich leide, also bin ich. Die Krankheit der Moderne. Eine Streitschrift. Weinheim, Berlin: Quadriga Verlag 1996 (1. französische Auflage 1995)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich 2001
- Fischer, Astrid, Hößle, Corinna, Jahnke-Klein, Sylvia, Kiper, Hanna, Komorek, Michael, Michaelis, Julia, Niesel, Verena, Sjuts, Johann (Hrsg.): Diagnostik für lernwirksamen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. In: Päd Forum 2/2001, S. 275–278
- Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik. München: Juventa (1969) 1972 (3. Auflage)
- Giesecke, Hermann: Lob des Zwischenhandels 2. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Dietrich, Gaus, Detlef, Uhle, Reinhard (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Hamburg: Dr. Kovac 2005, S. 97–105
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam 2011
- Hartmann, Michel: Leistung oder ›Matthäus-Prinzip‹? – Die hierarchische Differenzierung der deutschen Universitäten

- durch die Exzellenzinitiative. In: Sandoval, Marisol, Sevignani, Sebastian, Rehbogen, Alexander, Allmer, Thomas, Hager, Matthias, Kreiling, Verena (Hg.): *Bildung Macht Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot 2011, S. 163–185
- Kiper, Hanna: *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz 2001
- Kiper, Hanna: Was geschieht mit der Lehrerbildung, wenn der ›Markt‹ die Disziplinen verändert? In: Dietrich Hoffmann, Karl Neumann (Hrsg.). *Ökonomisierung der Wissenschaft*. Weinheim, Basel, Berlin: Deutscher Studienverlag 2003, S. 193–212
- Kiper, Hanna: Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven. In: *Päd Forum* 37./28. Jahrgang, 2009, Heft 3, S. 127–131 (2009 a)
- Kiper, Hanna: ›Zwischenhandel‹ als Aufgabenbestimmung der Erziehungswissenschaft. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): *Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Dr. Kovac 2009, S. 209–230 (2009 b)
- Kiper, Hanna: *Unterrichtsentwicklung. Ziele – Konzeptionen – Akteure. Eine kritische Sichtung*. Stuttgart: Kohlhammer 2012
- Kiper, Hanna: *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer 2013
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz 2004
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: *Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz 2006
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer 2008
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: *Unterrichtsplanung*. Weinheim, Basel: Beltz 2009
- Klauer, Karl-Josef, Leutner, Detlev: *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz PVU 2007
- Lazarato, Maurizio: *Die Fabrik des verschuldeten Menschen – ein Essay über das neoliberale Leben*. Berlin: b\_books 2012
- Lohmann, Ingrid: Zehn Thesen zum Funktionswandel der Universität. In: Lohmann, Ingrid, Mielich, Sinah, Muhl, Florian, Pazzini, Karl-Josef, Rieger, Laura, Wilhelm, Eva (Hg.): *Schö-*

- ne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript 2011, S. 157–184
- Maier, Uwe: Computergestützte, formative Leistungsdiagnostik in Primar- und Sekundarschulen. In: Unterrichtswissenschaft 42. Jg. (2014) Heft 1, S. 69–86
- Meyer-Guckel, Volker: Ehrenrettung eines Kampfbegriffs – Verschulung? Ja bitte. In: Die Zeit Nr. 15 (2015), S. 63
- Mielich, Sinah, Muhl, Florian, Rieger, Laura: Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität. In: Lohmann, Ingrid, Mielich, Sinah, Muhl, Florian, Pazzini, Karl-Josef, Rieger, Laura, Wilhelm, Eva (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript 2011, S. 15–22
- Mittelstraß, Jürgen: Humboldts Licht und Bolognas Schatten auf der Wissensgesellschaft. In: Sandoval, Marisol, Sevignani, Sebastian, Rehbogen, Alexander, Allmer, Thomas, Hager, Matthias, Kreilinger, Verena (Hg.): Bildung Macht Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot 2011, S. 51–65
- Neumann, Dieter: Tradition und Fortschritt in der Lehrerausbildung. Die Bildung des Lehrers im Kontext pädagogischer Theoriebildung. Bad Heibrunn: Klinkhardt 1985
- Nida-Rümelin, Julian: Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München: Irsiana Verlag 2011
- Nida-Rümelin, Julian: Die Verschulung des Geistes. In: Die Zeit Nr. 16 vom 16.4.2015
- Niedersächsisches Kultusministerium: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Hannover. November 2013
- Noelle, Karin: Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zf.Päd 48. Jg. (2002) Heft 1, S. 48–67
- Pazzini, Karl-Josef: Die Universität unter den Bedingungen von Passform und Anschlussfähigkeit. In: Lohmann, Ingrid, Mielich, Sinah, Muhl, Florian, Pazzini, Karl-Josef, Rieger, Laura, Wilhelm, Eva (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript 2011, S. 123–132
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Dezember 2004

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.6.2014)

Thadden, Elisabeth von: Professoren protestieren gegen die Uni: Wir können das nicht verantworten. In: Die Zeit Nr. 24 (2015), S. 59

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (1919). In: Max Weber: Schriften 1894–1922, ausgewählt und herausgegeben von Dirk Kaesler. Stuttgart: Alfred Kröner 2002

Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004

## DIE AUTORIN

Dr. phil. habil Hanna Kiper, Jg. 1954, ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Theorie und Praxis des Sekundarbereiches I an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.

- 1974–77 Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der PH Niedersachsen, Abt. Hannover;
- 1978–81 Referendariat, anschließend Tätigkeit als Sprachlehrerin in einer Berufsbildenden Maßnahme für türkische Jugendliche (MBSE) in Bückeberg;
- 1981–85 Lehrerin an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg;
- 1985–87 Promotionsstudium in Erziehungswissenschaften an der Universität Lüneburg und zugleich wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach „Sachunterricht und seine Didaktik“;
- 1987–88 Promotion mit einer Arbeit über „Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder“; erneut Lehrerin an einer Berliner Grundschule und Engagement in der „Lehrerfortbildung im Ausländerbereich“ des Berliner Schulsenats;
- 1988–94 wissenschaftliche Assistentin an der Universität Bielefeld;
- 1991/92 Vertretung einer Professur für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Interkulturelles Lernen“ an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt/M“;
- 1993 Habilitation an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld;  
Vertretung einer Professur für Schulpädagogik an der Universität-GHS Essen;

- 1994–98 Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der TU Braunschweig;
- 1998 Professorin für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik (Theorie und Praxis des Sekundarbereiches I )“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- 2015



## **Veröffentlichungen (Auswahl):**

- Kiper, Hanna: Sexueller Missbrauch im Diskurs. Eine Analyse literarischer und pädagogischer Traditionen. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1994
- Kiper, Hanna: Vom ›Blauen Engel‹ zum ›Club der Toten Dichter‹. Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998
- Kiper, Hanna: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2001
- Kiper, Hanna: Unterrichtsentwicklung. Ziele – Konzeptionen – Akteure. Eine kritische Sichtung. Stuttgart: Kohlhammer 2012
- Kiper, Hanna: Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer 2013
- Kiper, Hanna, Meyer, Hilbert, Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik. Mit zwei Beiträgen von Renate Hinz. Berlin: Cornelsen, Scriptor 2002 (2. Auflage 2004; 3. Auflage 2006, 4. Auflage 2008; 5. Auflage 2010; 6. Auflage 2011)
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz 2004
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Einführung in die Theorie des Unterrichts. Weinheim und Basel: Beltz 2006
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Selbstgesteuertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer 2008
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Unterrichtsplanung. Weinheim, Basel: Beltz 2009

## **Herausgeberinnentätigkeit (Auswahl)**

- Renate Hinz, Hanna Kiper und Wolfgang Mischke (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002
- Jahnke-Klein, Sylvia, Kiper, Hanna, Freisel, Ludwig (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007

- Brokmann-Nooren, Christiane, Gereke, Iris, Kiper, Hanna & Wilm Renneberg (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007
- Kiper, Hanna, Miller, Susanne, Palentien, Christian & Carsten Rohlf (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008
- Bohl, Thorsten, Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009
- Kiper, Hanna, Meints, Waltraud, Peters, Sebastian, Schlump, Stephanie, Schmit, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer 2010
- Fischer, Astrid, Hößle, Corinna, Jahnke-Klein, Sylvia, Kiper, Hanna, Komorek, Michael, Michaelis, Julia, Niesel, Verena & Johann Sjuts (Hrsg.): Diagnostik für lernwirksamen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014