

Terhart, Ewald

Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 49-61



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 49-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138020 - DOI: 10.25656/01:13802

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138020>

<https://doi.org/10.25656/01:13802>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends

Ewald Terhart

Zusammenfassung Neben dem Studium der Unterrichtsfächer und ihrer Fachdidaktik sowie den schulpraktischen Elementen beinhaltet universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer auch pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Elemente. Diese nehmen zumindest in Deutschland einen eher schmalen Raum innerhalb des Studiums ein. Ursprünglich in der Gymnasiallehrpersonenbildung und in der Grund- und Hauptschullehrpersonenbildung von sehr unterschiedlicher Grösse und Ausrichtung, ist in Bezug auf die Bildungswissenschaften heute eine grössere Gemeinsamkeit festzustellen. Die Reformanstrengungen der letzten Jahrzehnte haben zu einer stärkeren Ausrichtung des Curriculums am späteren Berufsfeld der Lehrpersonen geführt, ebenso zu einer klareren Strukturierung und Sequenzierung. Gleichwohl ist über den Beitrag dieses Studienelementes zum Kompetenzaufbau von zukünftigen und praktizierenden Lehrkräften noch zu wenig bekannt.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – pädagogisches Begleitstudium – Bildungswissenschaften

Education courses in teacher education: themes and trends

Abstract Teacher education programs include subject or content knowledge (school subjects like mathematics, geography etc.), pedagogical content knowledge (teaching and learning math, geography etc.), pedagogical knowledge (courses in educational foundations, educational psychology, multiculturalism etc.) and field-based experience of practical teaching. In German-speaking countries, pedagogical knowledge in teacher education is nowadays often called *Bildungswissenschaften*. The author sketches the historical development and the current situation of *Bildungswissenschaften* in teacher education. This element has changed in size and character: Its part has grown, especially in the education of teachers for secondary schools, and it has changed from a marginal philosophical addition aimed at liberal education to a knowledge field with a certain scientific dignity and a clear relation to the future work of teachers. Nevertheless, its effect or influence to foster teachers' professional capacities is in constant doubt. Currently, there is a trend towards shaping *Bildungswissenschaften* in the direction of educational and instructional psychology.

Keywords teacher education – education courses

1 Die Stellung von Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Neben den auf die späteren Unterrichtsfächer und deren Fachdidaktik bezogenen Studienelementen sowie den Schulpraktika werden in allen Systemen und Prozessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch pädagogische bzw. pädagogisch-psychologische Studieninhalte angeboten und für zukünftige Lehrpersonen verpflichtend gemacht. Die Benennung dieses Studienelements ist sehr heterogen: «pädagogisches Begleitstudium», «Pädagogik in der Lehrerbildung», «erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt (ESL)», «bildungswissenschaftliches Begleitstudium (BWBS)», «Grundwissenschaften» oder «Berufswissenschaften in der Lehrerbildung». In aller Regel rechnet man die fachdidaktischen Studien nicht dem «bildungswissenschaftlichen» Studienelement zu, obwohl dies inhaltlich durchaus möglich wäre. Seit einer entsprechenden Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahre 2004 (vgl. KMK, 2004), die stark von der Debatte um Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den USA und der Schweiz geprägt war, heisst dieses Studienelement nun relativ einheitlich «Bildungswissenschaften»; auch in der deutschsprachigen Schweiz wird dieser Begriff zunehmend verwendet (vgl. Krattenmacher, Brühwiler, Oser & Biedermann, 2010). Aus diesem Grund wird im Folgenden für dieses Element universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Begriff «Bildungswissenschaften» benutzt (zur Verwendung dieses Begriffs vgl. Terhart, 2012a). In der englischsprachigen Fachliteratur ist die Bezeichnung ebenfalls uneinheitlich; in der Forschungsübersicht von Floden und Meniketti (2005, S. 279 ff.) wird dieses Studienelement als *education foundation courses* bezeichnet.

«Bildungswissenschaften» als Begriff beziehen sich keineswegs auf eine wissenschaftliche Disziplin, sondern auf ein *Studienelement* im Kontext der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das seine Funktion, Kontur und Substanz ausschliesslich in diesem Kontext gewinnt oder besser: zu gewinnen hat. Die Inhalte, also das Lehrangebot für den bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, werden wiederum von unterschiedlichen *Disziplinen* bereitgestellt: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft und anderen. In manchen deutschen Bundesländern sind der Umfang des bildungswissenschaftlichen Studiums sowie zum Teil sogar der jeweilige Anteil der daran beteiligten Disziplinen thematisch und vom Umfang her mehr oder weniger genau spezifiziert – zum Teil sind bestimmte Inhalte sogar per Gesetz vorgeschrieben (z.B. ein Seminar zu Fragen der Interkulturalität und Migration im Schulkontext). In anderen wird – eher im Sinne der erwähnten KMK-Empfehlungen (KMK, 2004) – eine an Kompetenzen und Standards orientierte gemeinsame, integrative, auf das spätere Berufsfeld abgestimmte Gestaltung des Lehrangebots verlangt, dessen konkrete Realisierung in der Hand der Universitäten liegt.

Eine in Umfang und Substanz einheitliche und präzise Regelung für «Bildungswissenschaften» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat es vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus in Deutschland allerdings nie gegeben. Ebenso muss angemerkt werden, dass die Bildungswissenschaften im Rahmen eines vollständigen Lehramtsstudiums quantitativ eine eher untergeordnete Rolle spielen (im Wesentlichen zwischen 10 und 30% je nach Bundesland und Lehramt). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat vor mehr als 20 Jahren für den Umfang dieses Studienelementes 40 Semesterwochenstunden (SWS) empfohlen (DGfE, 1990, S. 117). Diese Marke wird überall verfehlt – mit einer Ausnahme: In Schleswig-Holstein weist dieses Studienelement im Lehramtsstudium für die Grundschule aktuell eine Grösse von 40 SWS aus (vgl. Tabelle 1). Der Lehrberuf gilt zwar als ein *pädagogischer* Beruf, und nicht umsonst werden Lehrpersonen als «Pädagoginnen» und «Pädagogen» bezeichnet. Von der Komposition ihrer Ausbildung bzw. der Grösse des bildungswissenschaftlichen («pädagogischen») Anteils her gesehen ist diese Bezeichnung allerdings nicht zwingend – schon gar nicht für die Gymnasiallehrerschaft.

Um die Situation der Bildungswissenschaften in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung einschätzen zu können, muss deren Zweiphasigkeit berücksichtigt werden. An ein acht oder zehn Semester (Regelstudienzeit) dauerndes Studium mit Abschlussprüfung schliesst das eineinhalb- oder zweijährige Referendariat an, das im Studienseminar und in der Ausbildungsschule absolviert und mit einer erneuten Prüfung (Staatsexamen) abgeschlossen wird. Diese überkommene «Arbeitsteilung» hat natürlich Konsequenzen für die Ausrichtung der Bildungswissenschaften in der ersten Phase; auf diese erste Phase konzentriere ich mich im Folgenden.¹

Seit seiner Einführung in die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht dieses Studienelement national wie international kontinuierlich in der Kritik: zu unsystematisch, zu praxisfern (oder zu praxisnah), zu anspruchlos, zu wirklichkeitsfremd, von den allermeisten Studierenden ungeliebt und von diesen häufig nur nebenbei erledigt.² Das ist aber nur die eine Seite. Denn andererseits richten sich immer wieder grosse «pädagogische» Hoffnungen auf gerade dieses schmalste Element der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie man etwa an den 2004 von der KMK verabschiedeten, recht anspruchsvollen «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» ablesen kann (vgl. KMK, 2004). Und deshalb wird bei auftretenden gesellschaftlichen Problemen in schöner Regelmässigkeit verlangt, dass das jeweilige Thema (gesunde Ernährung, Prävention gegen Kindesmissbrauch, Gendergerechtigkeit, Auf-

¹ Für eine Analyse des Curriculums (Studienordnungen, Modulhandbücher etc.) der bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen vgl. Lohmann, Seidel und Terhart (2011). Die bildungswissenschaftlichen Anteile in der 2. Phase in der nordrhein-westfälischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben Neu-Clausen, Demski und van Ackeren (2010) untersucht.

² «Wenn es intellektuell anspruchlos ist und praktisch nichts bringt – dann muss es Pädagogik sein!», sagte mir einmal bei Gelegenheit ein reichlich arroganter Lehramtsstudent, der Gymnasiallehrer werden wollte.

klärung über den Holocaust, ökologische Nachhaltigkeit etc.) endlich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankert werden müsse – am besten in einem Pflichtmodul für alle!

2 Vom «Begleitstudium» zum «erziehungswissenschaftlichen Studium Lehramt»

Die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann parallel zu den Strömungen der jüngeren Disziplingeschichte der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als Institutionalisierung, Expansion und Differenzierung bei gleichzeitiger Spezifizierung charakterisiert werden. Im Folgenden konzentriere ich mich auf die Entwicklung in Deutschland; für die Schweiz verweise ich auf die historisch wie auf die aktuelle Situation ausgerichtete Analyse von Criblez (2002).

Schon vor dem Zweiten Weltkrieg (in Preussen seit 1917) leistete die akademische Pädagogik ihren Beitrag zur *universitären Gymnasiallehrpersonenbildung* der ersten Phase. Diesen erbrachte sie in Form eines neben den absolut dominierenden Fachstudien herlaufenden Studienelements mit äusserst geringem Umfang («Begleitstudium»). Inhaltlich begriff die Disziplin Pädagogik ihr Angebot als Bildungs- und Reflexionsmöglichkeit für angehende Gymnasiallehrpersonen und stellte dabei eine thematische Nähe zur Philosophie her; durch die Vermittlung einer pädagogischen Haltung an zukünftige Gymnasiallehrkräfte versuchte die philosophische Fakultät, ihren kultivierenden Anspruch und staatstragenden Auftrag praktisch werden zu lassen (vgl. Schwenk, 1977; Tenorth, 2011). Nicht umsonst wurde die Prüfung, mit der man dieses Studienelement bereits ab dem 6. Semester, also deutlich vor den Fachprüfungen, abschliessen konnte, «Philosophicum» genannt. Durch die eher allgemeinbildende Ausrichtung wurde nicht berufsbezogenes pädagogisches Wissen oder gar eine entsprechende Handlungskompetenz in den Fokus gerückt, sondern die Erlangung eines philosophisch-pädagogischen Frage- und Reflexionshabitus. Dies entsprach dem Selbstverständnis der damaligen, stark geisteswissenschaftlich-kulturtheoretisch ausgerichteten akademischen Pädagogik. Auf diese Weise konnten sich die pädagogischen Anteile in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter dem schützenden Dach der Philosophie etablieren – und sich zugleich von praxis- und berufsorientierten Ansprüchen freihalten bzw. bei entsprechenden Rückfragen auf die 2. Phase, das Referendariat verweisen.

Die Situation der erziehungswissenschaftlichen Anteile in der *Ausbildung der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrpersonen an den pädagogischen Hochschulen* war gänzlich anders geartet. Diese Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war von Beginn an und in allen Teilen an der späteren pädagogischen Arbeit ausgerichtet. Pädagogische, psychologische, philosophische und soziologische Elemente nahmen einen beachtlichen Teil des Studiums ein und auch die fachlichen und fachdidaktischen Stu-

dien waren grundsätzlich am späteren Berufsfeld orientiert. Im Zuge der Integration der pädagogischen Hochschulen (ab den späten 1970er-Jahren) in die Universitäten und der damit erfolgenden Ausweitung der Fachstudien auch in den Lehrämtern für Grundschulen und Hauptschulen vollzog sich allmählich eine Annäherung der beiden lange Zeit institutionell, curricular und habituell getrennten Lehrerinnen- und Lehrerbildungen: Man kann auf der einen Seite von einer zunehmenden Akademisierung und Verfachlichung der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrpersonenbildung sprechen und auf der anderen Seite von einer zunehmenden Pädagogisierung und Didaktisierung der Gymnasiallehrpersonenbildung (DGfE, 1982, S. 7).

Eine deutliche Expansion und zugleich einen Gestaltwandel erlebte das «pädagogische Begleitstudium» in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts, in der Zeit der Bildungsreform. An den Universitäten wurden insbesondere die schulpädagogisch-didaktischen Anteile personell verstärkt, da – wie erwähnt – bislang in der universitären Pädagogik die allgemeinpädagogische und bildungsphilosophische Ausrichtung traditionell einen grösseren Raum einnahm. Gleichzeitig vollzogen weite Teile der Disziplin die viel zitierte empirische Wende «von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft». Damit rückten die kontrollierte Beschreibung und die Analyse der Erziehungswirklichkeit stärker ins Zentrum der disziplinären Aufmerksamkeit. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium in den Lehramtsstudiengängen sollte mehr sein als philosophisch-pädagogische Allgemeinbildung. Es sollte nun ebenfalls eine moderne, wissenschaftlich fundierte und zugleich berufsorientierte Perspektive auf das spätere Arbeitsfeld Schule und Unterricht bieten. Professionalisierung wurde dabei weitgehend mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt, eine problematische, weil viel zu enge Sicht auf diesen Anspruch. Im Rahmen eines dergestalt gewandelten und ausgeweiteten erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums fanden nicht nur (grosse Teile der) Erziehungswissenschaft, sondern auch weitere Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Politologie und Philosophie (in ihren auf die Bildungsthematik bezogenen Teilen) einen Platz und damit entsprechende massive Expansion und Absicherung durch Institute und Personal (zur Situation in den 1970er-Jahren vgl. Bayer, 1980).

3 Ein Neuanfang mit «Standards» und «Kompetenzen»

In den späten 1960er- und den 1970er-Jahren bestimmten in Westdeutschland vielfach dezidiert gesellschafts- und schulkritische Konzeptionen das «erziehungswissenschaftliche Begleitstudium». Die alte Schule und deren Lehrerschaft galten als überholt; eine schul- und gesellschaftskritisch eingestellte neue Lehrpersonengeneration wollte Unterricht, Schule und Gesellschaft verändern. Nach mancher politisch-pädagogischen Ernüchterung auf individueller und kollektiver Ebene und dem durch die hohe Lehrpersonalarbeitslosigkeit in den 1980er-Jahren bedingten Abbau von Ausbildungskapazität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (und damit automatisch auch in der Erziehungswissenschaft) kam es erst in den 1990er-Jahren zu einer wieder deutlicher offensiven

und zugleich kritischen Thematisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Oelkers, 1988; Wildt, 1992). Die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien wurden mit dazu herangezogen, die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterstreichen. Die Basisannahme lautete früher wie heute: Eine Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht eine adäquatere berufliche Qualifikation der neuen Lehrkräfte, und diese wirkt sich im Unterrichtshandeln der neuen Lehre aus, sodass aufseiten der Schülerinnen und Schüler «bessere» Ergebnisse zustande kommen. Die Ausbildung angehender Lehrpersonen an den Universitäten (1. Phase) sollte sich stärker und zielgerichteter an den Herausforderungen des späteren Berufsfeldes orientieren (vgl. zusammenfassend Terhart, 2000). Obwohl dies selbstverständlich auch das Studium der Unterrichtsfächer und ihrer Didaktik betrifft, sind allerdings – wie erwähnt – insbesondere die bildungswissenschaftlichen Studien diesem Anspruch ausgesetzt worden.

Zusammengefasst kann man formulieren: Anspruch und Auftrag der erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben damit, insgesamt betrachtet, einen deutlichen Gestaltwandel erlebt: Von begleitend zu den Fachstudien betriebenen Versuchen der Vermittlung *pädagogischer Bildung* angehender Gymnasiallehrpersonen und einem im Gegensatz dazu stärker *berufspraktisch, didaktisch-methodisch* ausgerichteten zentralen Element der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrpersonenbildung zu einem *bildungswissenschaftlichen Studienelement*, dem es um die wissenschaftliche Grundlegung einer an Professionalität orientierten Berufstätigkeit aller Lehrkräfte geht.

Obwohl Wachstum und Ausbaustand der Disziplin Erziehungswissenschaft zu einem grossen Teil durch ihren Beitrag zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung begründet sind, hat sie sich eigenartigerweise nie sehr ausführlich systematisch und kontinuierlich, vor allem: *kaum empirisch* mit dem bildungswissenschaftlichen Studienelement befasst (vgl. Schadt-Krämer, 1992; Oelkers, 1996; von Prondczynsky, 2001; Reusser & Messner, 2002; Keuffer, 2003; Horstkemper, 2004).³ Probleme brachen immer dann auf, wenn aufgrund gesetzlicher Änderungen neue Studiengänge gestaltet und/oder vor Ort, in den einzelnen Universitäten, das Lehrangebot umstrukturiert werden musste. In solchen innovativen Phasen konnte dann auch ein aufgrund innerdisziplinärer, inhaltlich-konzeptueller und methodologischer Erwägungen stattfindender Wandel des Selbstverständnisses der an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen Umsetzung finden. Im Alltag der Universität dominieren jedoch schlussendlich immer organisatorische Probleme (Reicht das Lehrangebot? Ist es passgenau auf die curricularen Anforderungen ausgerichtet? Haben wir genügend und das richtige Personal? Gibt es Zeit-

³ Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben den pädagogischen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder thematisiert, und zwar von Anfang an: Die Nullnummer von 1982 eröffnet Kurt Reusser durch einen Beitrag mit dem Titel «Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung» über die «Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung» (vgl. Reusser, 1982).

überschneidungen der bildungswissenschaftlichen Lehrangebote mit den Angeboten der Fächer? Sind die Prüfungsbelastungen sehr asymmetrisch oder aber ausgeglichen verteilt?) gegenüber Grundsatzreflexionen. Und in der Tat müssen abstrakte Reflexionen und Neubestimmungen des Zwecks dieses Studienelementes, wenn sie Bedeutsamkeit erlangen wollen, am Ende immer in konkrete, curricular-administrative Formen gegossen werden. Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland, der sich im Zuge der vielfältigen Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten ca. 15 Jahren als geradezu hyperaktiv erwiesen hat, ist die gegenwärtige Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in ihr: der Bildungswissenschaften, durch eine ungewöhnlich grosse Heterogenität geprägt. Tabelle 1 vermittelt einen Eindruck davon.

Ernsthafte Wirkungsprüfungen nach dem Motto «Was bringen die bildungswissenschaftlichen Studien nachweisbar für die spätere Berufstätigkeit?» schienen bislang nicht durchführbar zu sein (vgl. dazu Terhart, 2012b), denn wie wollte man Wissens-elemente und Theorieerfahrungen aus dem Studium gegebenenfalls Jahre später konkret bei der Bewältigung von Berufsaufgaben nachweisen – und zwar nicht durch Selbsteinschätzung der Akteurinnen und Akteure, sondern durch objektivierte Beobachtungen und Beurteilungen? Ausserdem waren zumindest die universitären Inhalte früher dezidiert nicht auf praktische Bedeutsamkeit ausgerichtet; hinzu kam ein Curriculum, das von sehr vielen Wahlmöglichkeiten und generell von einer schwachen Strukturierung gekennzeichnet ist. Es gibt insofern *nichts Bestimmtes*, das wirken könnte. Mittlerweile sind die konzeptuellen Modelle und methodischen Möglichkeiten jedoch deutlich grösser geworden. In einer Reihe von aufwendigen Längsschnittstudien wird versucht, dem Einfluss des bildungswissenschaftlichen Wissens auf die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen auf die Spur zu kommen (vgl. zum Thema Baer et al., 2008 sowie die folgenden Projekte: COACTIV: Voss & Kunter, 2011; BilWiss: www.bilwiss.uni-frankfurt.de; Terhart et al., 2012; PALEA: Bauer et al., 2010; TEDS-LT: König, Blömeke & Doll, 2011).

4 Schluss: Thesen zum Wandel der bildungswissenschaftlichen Inhalte in den letzten 30 Jahren

Nach meiner Einschätzung ist die Gesamtentwicklung der Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch folgende Elemente gekennzeichnet:

(1) Je einheitlicher die verschiedenen Bildungswege (Schulformen) eines Schulsystems sind, desto einheitlicher wird auch die Aufgabenstruktur der verschiedenen Lehrberufe gesehen und desto einheitlicher wird der bildungswissenschaftliche Anteil definiert. Bedingt durch die Annäherung der traditionell sehr differenten Strukturen, Inhalte und Programmatiken der Gymnasial- und der Volksschullehrpersonenbildung haben sich auch die bildungswissenschaftlichen Anteile in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen angenähert und weitgehend vereinheitlicht.

Tabelle 1: Übersicht über Umfang und Art der bildungswissenschaftlichen Studien (BilWiss) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den deutschen Bundesländern (Auswahl; Stand: April 2012)

Bundesland	Lehramt	Bezeichnung	Gesamtumfang / Umfang BilWiss	Anteil BilWiss am gesamten Studium	Disziplinen nach Bedeutung abnehmend
Baden-Württemberg	Grundschule Gymnasium	Bildungswissenschaften	240–300 LP / 54–36 LP	22,5–12%	<i>Grundschule:</i> Erziehungswissenschaft, Psychologie und die evangelisch-theologischen bzw. katholisch-theologischen, philosophischen, soziologischen und politikwissenschaftlichen Grundlagen der Bildung sowie die christlichen und aberländischen Bildungs- und Kulturwerte unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik und Didaktik der Primarstufe und der frühkindlichen Bildung bzw. der Sekundarstufe I sowie medienpädagogischer und genderbezogener Themenstellungen <i>Gymnasium:</i> Module: Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium, Bildungswissenschaftliches Begleitstudium, Personale Kompetenz
Bayern	Grundschule Gymnasium	Erziehungswissenschaft (bis Zulassung zur Abschlussprüfung)	210–270 LP / 43–35 LP (hier ohne Punkte für Prüfungen)	20,5–13%	Pädagogik, Psychologie, Gesellschaftswissenschaften, Theologie bzw. Psychologie
Brandenburg	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Erziehungswissenschaft	270–300 LP / 40–45 LP	14,8–15%	Psychologie, Pädagogik
Bremen	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Erziehungswissenschaft	240–300 LP / 37 LP	15,4–12,3%	Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialisation, Entwicklung und Enkulturation, Schule und Unterricht, Grundschulpädagogik
Hamburg		neue Prüfungsordnung in Vorbereitung			Im Fall Hamburg ist die Bestimmung der Größe des Anteils der BilWiss schwierig, da bislang die bildungswissenschaftlichen und die fachdidaktischen Anteile gemeinsam und ungetrennt ausgewiesen wurden.
Mecklenburg-Vorpommern		Erziehungswissenschaft	in Vorbereitung		Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie sowie Philosophie, Berufspädagogik, Sozialpsychologie, Pädagogische Soziologie und Politikwissenschaft

Bundesland	Lehramt	Bezeichnung	Gesamtumfang / Umfang BilWiss	Anteil BilWiss am gesamten Studium	Disziplinen nach Bedeutung abnehmend
Niedersachsen	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Bildungswissen- schaft	240–300 LP / 60–45 LP	25–15%	Kompetenzbereiche und Standards (keine Benennung von Disziplinen, hier: einschliesslich Praktika)
Nordrhein- Westfalen	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Bildungswissen- schaften	300 LP / 81–41 LP	27–13,7%	Keine Benennung von Disziplinen; punktuell werden bestimmte curriculare Elemente aber vorgeschrieben (z.B. Grundschulpädagogik, Schulsozialarbeit bei HR etc.)
Rheinland-Pfalz	Grundschule Gymnasium	Bildungswissen- schaften	240–300 LP / 34–54 LP	14–20%	Sozialisation, Erziehung, Bildung; Didaktik, Methodik, Kommunikation und Medien; Diagnostik, Differenzierung, Integration; Erziehung und Bildung im Kindesalter; Schulentwicklung und differenzielle Didaktik; besondere Bildungs- und Förderaufgaben
Saarland	Haupt- und Realschule Gymnasium Gesamtschule	Erziehungs- wissenschaft	240–300 LP / 48 LP	20–16%	Erziehungswissenschaft / Pädagogische Psychologie (hier: einschliesslich Orientierungspraktikum)
Sachsen	Grundschule Gymnasium	erziehungswis- senschaftlicher Bereich	122–158 SWS / 26–14 SWS	21,1–11,4%	Pädagogik, Pädagogische Psychologie
Sachsen-Anhalt	Grundschule Gymnasium	keine Bezeichnung	210–270 LP / 35 LP	16,7–13%	Pädagogik, Pädagogische Psychologie
Schleswig- Holstein	Grundschule Gymnasium	Pädagogische Studien	120–160 SWS / 40–24 SWS	33,3–15%	Pädagogik, Psychologie; Wahlpflichtfächer Philosophie oder Soziologie
Thüringen	Regelschulen Gymnasium	Bildungs- wissenschaft	270–300 LP / 30 LP	11,1–10%	Allgemeine und Historische Pädagogik, Förderpädagogik und Sozialpädagogik, Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik

Anmerkungen:

Alle Angaben ohne Fachdidaktiken, ohne Praktika, mit Einbeziehung der Leistungspunkte für Prüfungen in Bildungswissenschaften.

LP = Leistungspunkte; SWS = Semesterwochenstunden.

Ausgangsquelle: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-lehrerpruefungen.html>.

Ich bedanke mich bei Kerstin van den Boom für die Erstellung der Übersicht.

(2) Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Elementes ist quantitativ gesehen in den letzten Jahrzehnten insgesamt gewachsen. Seine Stellung und Bedeutung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird nicht mehr grundsätzlich bezweifelt – wohl aber seine konkrete Ausgestaltung in den Lehrangeboten und Lehrformen, die aber für real verbesserungsfähig gehalten werden. Jedenfalls kann ich keine Debatten erkennen, die dieses Element aufgeben wollen zugunsten einer Ausweitung der Fach- und Fachdidaktikstudien und/oder zugunsten einer Verlagerung des gesamten pädagogischen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die 2. Phase (Deutschland) oder zugunsten einer an reine Fachstudien anschließenden berufspraktisch-innerschulischen Trainee-Phase.

(3) Das Curriculum, die Inhalte des bildungswissenschaftlichen Anteils haben sich gewandelt. Zielte dieses Studienelement früher auf philosophisch-pädagogische Bildung (bis 1970) oder gesellschaftskritisch-reformpädagogische Gesinnungsbildung (ab 1970 bis in die 1980er-Jahre), so dominiert heute deutlich die Programmatik einer zwar auf Wissenschaft und Forschung gründenden, aber gleichwohl klar professionsbezogenen Ausrichtung am späteren Berufsfeld. Allerdings wird weiterhin darüber gestritten, was hierbei als «Wissenschaft» gelten kann. Zugleich bleibt der Ruf nach einer über Wissen(schaft) hinausgehenden pädagogisch-personal-ethischen Bildung der angehenden Lehrkräfte erhalten; durch dieses Element, das nicht selten in Verbindung mit Praxis- bzw. Praktikumserfahrungen Erwähnung findet, wird ein rein «szientifisches» Verständnis des bildungswissenschaftlichen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ständig herausgefordert.

(4) Entsprechend einer in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich stärker gewordenen empirischen Orientierung der Erziehungswissenschaft und bedingt durch die Tatsache, dass Pädagogische Psychologie und Unterrichtspsychologie – nach langen Jahrzehnten der häufig überaus zögerlichen Beteiligung an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – sie nun zunehmend als ihren Arbeitsbereich erkennen und annehmen, ist in den Bildungswissenschaften eine deutliche Verstärkung empirisch-psychologischer Denkmodelle, Forschungstypen und Formen der Praxisgestaltung festzustellen. Diese Tendenz wird durch einen tendenziellen Auszug der (Bildungs-)Soziologie aus diesem Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt, ein Auszug, der vermutlich auf eine generelle Schwächung der Bildungssoziologie zurückzuführen ist.

(5) Diese Tendenz einer stärker pädagogisch-psychologischen Auslegung der Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird aus inhaltlichen und strategischen Gründen von den anderen an diesem Studienelement beteiligten Disziplinen zum Teil kritisch-argwöhnisch zur Kenntnis genommen. Natürlich haben alle Seiten ihre theoretischen, methodologischen und methodischen Argumente, wenn es um die Definition von Zuständigkeiten geht; im Hintergrund aber geht es auch um Ressourcen, um die Grösse des Anteils am Kuchen «Lehrerinnen- und Lehrerbildung» bzw. «Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Die Frage ist: Wer bekommt davon wie viel ab? Da das Ganze ein zweckgerichtetes Unternehmen ist,

sollte man diese Frage auch unter dem folgenden Gesichtspunkt beantworten: Diesen Teil bekommt der, der am meisten zum Erreichen des Zwecks beiträgt. Wer dies überzeugend beweisen kann, erhält den Zuschlag.

(6) Das klingt einfach – ist es aber nicht. Denn man kann durchaus darüber streiten, welcher Zweck eigentlich über dem ganzen Unternehmen schweben soll. Welchen Typus von Lehrperson strebt man an – den soliden Unterrichtshandwerker, den ganzheitlichen Kinderfreund, den peniblen Lehrplanumsetzer, den emanzipierenden Aufklärungshelfer, den kulturkritischen Reflektierer, den reflektierenden Pragmatiker, den wissenschaftsgestützten Experten, den geistig-moralischen Wegweiser? In diesem Kontext kommen unterschiedliche, global-abstrakte, unausweichlich normativ aufgeladene Leitbilder für den Lehrberuf, unterschiedliche Vorstellungen über den Auftrag der Schule etc. zum Zuge. Und je nach Position sind mehr oder weniger unterschiedliche Konsequenzen für die Sinnggebung des Lehrberufs, für die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein und ihres bildungswissenschaftlichen Teils im Besonderen zu ziehen. Und am Ende muss doch wieder um Punkteverteilung, Moduldefinitionen etc. gestritten werden.

(7) Die Erziehungswissenschaft als Disziplin darf keineswegs als eine Art Lehrpersonenbildungswissenschaft betrachtet werden, die gänzlich in den Bildungswissenschaften aufgeht. Als Disziplin muss sie ihre eigenen, genuinen Theorie- und Forschungsprobleme in den Mittelpunkt stellen. Insofern ist es systematisch und strategisch sinnvoll, sich von allzu planen Nützlichkeitsabwägungen im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu befreien – um auf genau diese Weise gestärkt einen soliden Beitrag zur Ausbildung leisten zu können. Hierdurch bildet sie relevante wissenschaftliche Erkenntnisse, stabilisiert sich als Disziplin und kann ebendadurch sowohl sich selbst als auch die Qualität ihres Beitrags für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärken.

Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben seit ihrem Bestehen wohl alle Facetten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung behandelt. Dabei sind sowohl tiefgreifende Grundsatzzfragen, innovative Themen, praktische Fragen der Gestaltung sowie das eine oder andere Randthema angesprochen worden. Vielfach wurden auch Forschungskontexte und Debatten aus der englischsprachigen, internationalen Diskussion einem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht. Über den Schweizer Diskussionskontext hinaus haben sich die «Beiträge zur Lehrerbildung» im ganzen deutschsprachigen Raum zu einer wichtigen Informationsquelle sowie einem zuverlässigen Indikator für neue Themen und Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Dies wird so bleiben.

Literatur

- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C.** (2008). Wirkt Lehrerbildung? Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 259–273.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J.** (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2), 34–54.
- Bayer, M.** (1980). Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe I – Lehrer in den verschiedenen Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (5), 511–533.
- Cribblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- DGfE.** (1982). *Stellungnahme zum «Erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung» und zur «Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft»*. Tübingen: DGfE.
- DGfE.** (1990). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aus Anlaß des 3. Oktobers 1990. *Erziehungswissenschaft*, 1, 116–118.
- Floden, R. & Meniketti, M.** (2005). Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Hrsg.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (S. 261–308). Mahwah: Erlbaum.
- Horstkemper, M.** (2004). Erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 461–476). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J.** (2003). Zwischen Dogmatik und Reflexion – Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 114–118.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn: KMK.
- König, J., Blömeke, S. & Doll, J.** (2011). Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 135–157). Münster: Waxmann.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H.** (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 59–84.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.** (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 271–302.
- Neu-Clausen, M., Demski, D. & van Ackeren, I.** (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Anteile der Studienseminarprogramme in Nordrhein-Westfalen. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Analyse*. Abschlussbericht. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Oelkers, J.** (1988). Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (2), 191–203.
- Oelkers, J.** (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 39–53). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0 (0), 4–16.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Schadt-Krämer, C.** (1992). *Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten* (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schwenk, B.** (1977). Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der «geisteswissenschaftlichen» Pädagogik in Deutschland (incl. Dokumentation). *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 103–157.
- Tenorth, H.-E.** (2011). «...die praktische Seite der Philosophischen Fakultät». *Status und Funktion universitärer Pädagogik*. Abschiedsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin, 10.02.2011.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2012a). «Bildungswissenschaften»: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 22–39.
- Terhart, E.** (2012b). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21.
- Terhart, E., Schulze, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, Th., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Gößling, J., Kunter, M., Baumert, J. & Leutner, D.** (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), in Druck.
- von Prondczynsky, A.** (2001). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. *Die Deutsche Schule*, 93 (4), 395–410.
- Voss, T. & Kunter, M.** (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Wildt, J.** (1992). Zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – eine Skizze. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 40 (2), 113–121.

Autor

Ewald Terhart, Prof. Dr., Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, D-48143 Münster, ewald.terhart@uni-muenster.de