

# Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

*Jonas Frister*

*DLR Projektträger*

In der modernen Gesellschaft organisiert sich Erziehung nicht nur in der Familie, sondern auch wesentlich im Zuge ihrer Professionalisierung durch pädagogische Berufe. Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule. Als Schülerinnen und Schüler sind sie dort der Orientierung und Unterweisung durch Lehrerinnen und Lehrer anvertraut. Das Lehrpersonal leistet, was Eltern in einer funktional differenzierten Gesellschaft allein nicht leisten können: die strukturierte Vermittlung all jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Wertevorstellungen, die für die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten des Einzelnen und die Fortdauer der Gesellschaft notwendig sind. Für diese Aufgabe, deren Kernbereich das unterrichtliche Handeln ist, wird von den Lehrerinnen und Lehrern ein professionelles Wissen und Können erwartet. Im Unterschied zu früheren Vorstellungen von einer ‚geborenen Lehrkraft‘ gelten die Komponenten dieses Wissens und Könnens heutzutage als weithin lehrbar und erlernbar. Der Ort hierfür ist die Lehrerbildung, das wissenschaftliche Hochschulstudium als erste Phase der Lehrerbildung soll die Grundlagen legen.

Auf das Lehramtsstudium an der Hochschule fokussiert auch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Mit ihr setzen Bund und Länder ein starkes Signal. Bis zu 500 Millionen Euro Bundesmittel stehen zur Verfügung, um die Attraktivität und Qualität der Lehrerbildung an den Hochschulen zu stärken. Die erste Förderphase des Programms mit Laufzeit bis ins Jahr 2019 umfasst 49 Projekte an 59 Hochschulen aus 16 Bundesländern. Für die zweite Förderphase mit Laufzeit

bis Dezember 2023 können sich die Projekte mit Anschlussvorhaben bewerben. Die Qualitätsoffensive soll die Lehrerbildung in mehreren Zieldimensionen voranbringen. Sie richtet sich auf Dauerbaustellen wie die Verbesserung des Praxisbezugs des Lehramtsstudiums, auf Aufgaben, die wie die gezielte Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden größerer Aufmerksamkeit bedürfen, und auf Anforderungen, die sich dem Lehrerberuf vergleichsweise neu stellen, wie den professionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion.

Ein weiteres zentrales Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ besteht in der „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ (BLV 2013, § 1)<sup>1</sup>. Diese drei Bezugswissenschaften machen zwar den Kern des Lehramtsstudiums aus. In der Praxis der Lehrerbildung stehen sie aber häufig recht unverbunden nebeneinander. Dadurch bleibe nach Ansicht vieler das Lehramtsstudium in seinem Identifikationspotenzial, seiner Profilierung in den Hochschulstrukturen und seiner Wirkung auf die schulpraktischen Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer hinter seinen Möglichkeiten. Im Folgenden wird das Ziel der „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ bezüglich seines Stellenwerts für die Lehrerbildung im Allgemeinen und die Qualitätsoffensive im Besonderen beleuchtet.

## 1 Ausgangspunkt

Zwei zentrale Fragen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern lauten, welches Wissen an der Hochschule vermittelt werden soll und auf welche Weise dies geschehen muss, „damit Unterricht nicht nur ‚gewusst‘, sondern auch ‚gekonnt‘ wird“ (Neuweg, 2011, S. 451). Dabei hat sich zur Beschreibung eines ausbildungsrelevanten Lehrkräftewissens seit den 1980er Jahren die Unterscheidung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen etabliert (Shulman, 1986, 1987). Die Beschaffenheit dieser Wissensarten, ihr Einfluss auf die Unterrichtskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Vermittlung im Hochschulstudium wurden seither zu einem vordringlichen Untersuchungsgegenstand der Bildungsforschung. Inzwischen konnte empirisch nachgewiesen

---

<sup>1</sup> BLV bezieht sich auf die Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Diese in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz beschlossene Vereinbarung bildet das Grundlegendokument des Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

werden, dass Unterrichtskompetenz auf ein solides Maß an Fachwissen angewiesen ist, dass fachliches und fachdidaktisches Wissen eng miteinander verbunden sind und dass das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte positiv auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern wirkt (Baumert & Kunter, 2011; für einen Überblick siehe auch Neuweg, 2011).

Die analytische Dreiteilung des Lehrkräftewissens im Wissenschaftsdiskurs findet ihre Entsprechung in der institutionellen Struktur des Lehramtsstudiums, das sich in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile aufteilt, die an unterschiedlichen Instituten sowie teilweise auch unterschiedlichen Fakultäten verortet sind. Hinter dieser Entsprechung steht die nicht triviale Annahme, dass das wissenschaftlich differenzierte Wissen auf dem Wege seiner Vermittlung und Reflexion in Vorlesung, Seminar und Praktikum die Grundlage dafür ist, bei angehenden Lehrkräften ein kompetentes Unterrichtshandeln zu ermöglichen: Drei differente Wissensbereiche sollen also einer integrativen Unterrichtskompetenz den Weg ebnen.

## 2 Handlungsbedarfe

Wie aber stehen die drei Studienanteile des Lehramtsstudiums zueinander? Hier zeigt sich, dass das Ziel der „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“, wie es für die Qualitätsoffensive formuliert ist, auf zentrale Handlungsbedarfe Bezug nimmt, die aktuell in der Lehrerbildungsforschung diskutiert werden. Diese haben einen gemeinsamen Nenner: Das Lehramtsstudium soll in seinem Professionsbezug gestärkt werden:

- *Die Gewichtung der Studienanteile auf den Lehrerberuf abstimmen:* Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Umfänge der drei Studienanteile zwischen den lehrerbildenden Hochschulen in Folge differenter Ländervorgaben, politischer Reformen und standortspezifischer Ausbildungstraditionen erheblich variieren (Bauer et al., 2013).<sup>2</sup> Eine Gemeinsamkeit besteht indes darin, dass die fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studienanteile gegenüber

---

<sup>2</sup> Die Auswertung betrifft das Lehramtsstudium für den Gymnasialbereich. Die Autoren der Studie gehen von einem ähnlichen Bild auch für die anderen allgemeinbildenden Lehramts-typen aus (Bauer et al., 2013).

den Fachwissenschaften stark zurückstehen. Bauer et al. (2013) äußern Zweifel, ob angesichts der empirischen Relevanz, die dem fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften für die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zukommt, das Verhältnis der drei Studienanteile zueinander angemessen ist. Zugleich sehen sie durch die heterogene Verteilung der Studienanteile zwischen Ländern und Standorten die Gefahr, dass die Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienanforderungen und die Mobilität der Lehramtsstudierenden erschwert werden.

- Zumindest am letztgenannten Problem kann die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ direkt ansetzen. Schon jetzt besteht ein großer Erfolg des Förderprogramms darin, die Ausgangslage für die Mobilität von Lehramtsstudierenden nachhaltig zu verbessern: So haben sich die Länder im Zuge ihrer Teilnahme am Förderprogramm verpflichtet, die Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen zu gewährleisten (siehe BLV, § 1 f.).
- *Die Lehrangebote der Studienanteile professionsorientiert begründen:* Neben dem quantitativen Verhältnis der Studienanteile spielen auch das Selbstverständnis der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und die Qualität ihrer Beziehungsstruktur eine wichtige Rolle. Insbesondere an die Fachwissenschaften richtet sich die Forderung, Lehramtsstudierende als eine Zielgruppe eigener Dignität wahrzunehmen. Das schließt die Anerkennung ein, dass Lehramtsstudierende professionsbezogene Erwartungen an die fachwissenschaftliche Lehre haben, die mit den Erwartungen von ‚rein‘ Fachstudierenden nicht identisch sind. Die Reflexion dieser Erwartungen soll klären helfen, wie die Fachwissenschaften die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden unterstützen können. Eine professionsorientierte Auswahl an Lehrangeboten könnte darauf reagieren, dass sich das fachwissenschaftliche Wissen in seiner fortschreitenden Spezialisierung immer weiter von Schulfachinhalten entfernt. Zudem könnte die stärkere Verständigung der Fachwissenschaften mit den anderen Studienbereichen des Lehramts einer „szientistischen Abbilddidaktik in den Schulen“ vorbeugen, „die verkenne, dass Ziel-

bestimmung und Inhaltsauswahl zuvorderst bildungstheoretisch zu lösende Probleme sind“ (Neuweg, 2013, S. 302).<sup>3</sup>

- ▶ Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ greift das Ziel eines verbesserten Professionsbezugs der Lehramtsausbildung direkt auf. Ein zentraler Förderungsgegenstand sind Vorhaben, die das „Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen“ (BLV, § 3c).
- *Die Verzahnung der Studienanteile des Lehramtsstudiums stärken:* Ein professionsorientiertes Lehramtsstudium, so argumentieren z. B. Barzel et al. (2016, S. 34), lege nahe, dass die drei Studienanteile vernetzt gelehrt werden. Dies befördere schon im Studium den Transfer des Gelernten auf das künftige Berufsfeld. Zugleich reduziere sich die Gefahr, ein träges Wissen auszubilden, das in der Praxis später nur unzureichend aktivierbar ist. Den Fachdidaktiken weisen manche Autoren hierbei die zentrale Rolle zu. So sei die „notwendige Integration der fachbezogenen und der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Perspektive“ wesentlich „eine Aufgabe der fachdidaktischen Ausbildung im Lehramtsstudium“ (Germ u. a., 2013, S. 289). Diskutiert wird aber auch der Nutzen, den die Fachwissenschaften und die Bildungswissenschaften aus einer stärkeren Zusammenarbeit der Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung ziehen könnten (siehe z. B. Ladenthin, 2016, S. 207 f.; Bauer & Logemann, 2011, S. 36 f.).
- ▶ Für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stellt die „Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften“ ein wichtiges Förderziel dar, erweitert noch um den Aspekt einer Kooperation der drei Studienanteile mit „schulpraktischen Lernorten“. So unterstützt das Förderprogramm ausdrücklich Konzepte, mit denen

---

<sup>3</sup> Dass sich ein Klärungsbedarf des Professionsbezugs der lehrerbildenden Disziplinen nicht nur auf die Fachwissenschaften bezieht, zeigt sich nicht zuletzt in bildungsadministrativen Beschlusslagen (vgl. Saterdag, 2012, S. 237). So hat die Kultusministerkonferenz nicht nur „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (2008/2017) vorgelegt, sondern auch den Bildungswissenschaften „Standards für die Lehrerbildung“ (2004/2014) auf den Weg gegeben. Die Beschlüsse legen Kerncurricula fest, die sich aus den beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte ableiten.

die Abstimmung und Kooperation aller für die Lehrerausbildung relevanten Akteure und Institutionen gestärkt werden (BLV, § 3a).

- *Die Identifikation mit dem Lehramtsstudium stärken:* Wie kein anderer Studiengang verteilt sich das Lehramtsstudium auf unterschiedliche Institute und Fakultäten, zwischen denen räumliche und kulturelle Distanzen liegen. Folge dieser – häufig mit dem Begriff der Fragmentierung beschriebenen – Situation sei die Wahrnehmung einer Heimatlosigkeit, die den Lehramtsstudierenden im Gegensatz zu anderen Studierenden in besonderer Weise drohe (Schubarth, 2017). Negative Konsequenzen für die Studienmotivation werden vermutet. In der stärkeren Vernetzung der Studienanteile des Lehramtsstudiums wird deshalb nicht nur eine Chance für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden gesehen. Auch die Identifikation der Studierenden mit dem Lehramtsstudium selbst sowie mit dem späteren Berufsfeld könne womöglich erhöht werden. Eine Bearbeitung dieses Problems auf institutioneller Ebene deutet sich seit einiger Zeit mit dem Ausbau und der Kompetenzerweiterung von sogenannten Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education an. Diese Einrichtungen sollen den – als universitäre Residualstruktur (Weiler, 2012) problematisierten – Status der Lehrerbildung an der Hochschule aufwerten und die Koordination und Kooperation der lehrerbildenden Akteure institutionell festigen (so z. B. Streitenberger, 2014).<sup>4</sup>
  - Auch hier schließt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in ihrer Zielsetzung unmittelbar an. Das Förderprogramm unterstützt Maßnahmen, mit denen die Strukturen des Lehramtsstudiums effizienter gestaltet, die Inhalte der Ausbildung sinnvoller aufeinander abgestimmt und der interne wie phasenübergreifende Zusammenhang der Lehrerbildung stärker greifbar werden sollen (BVL, § 3b und g).

Die Auflistung der Handlungsbedarfe, die hier für den Konnex von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften vorgenommen wurde, ließe sich natürlich erweitern. Auch die Förderziele der „Qualitätsoffensive

---

<sup>4</sup> Für eine Dämpfung dieser Erwartung siehe Böttcher & Blasberg, 2015, S. 20.

Lehrerbildung“ sind mit den jeweils angefügten Verweisen keineswegs erschöpft. Deutlich wird aber die enge Orientierung der Programmziele auf dringende Handlungsbedarfe, wie sie im wissenschaftlichen Diskurs diskutiert werden.<sup>5</sup>

### 3 Ansätze in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Da die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Modus der Projektförderung operiert, stellt sich nunmehr die Frage, inwieweit die Projekte das Programmziel einer „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ umsetzen. Es lässt sich gleich konstatieren, dass das Ziel einer verbesserten Koordinierung und Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in den Projekten von zentraler Bedeutung ist. Für die große Mehrzahl der Projekte begründet es eines ihrer Hauptaktionsfelder. Das Spektrum der unternommenen Maßnahmen ist breit, lässt sich aber grob in curriculare, institutionelle und forschungsbezogene Maßnahmen differenzieren. In *curricularer Hinsicht* reicht dies von der kooperativen Entwicklung von Lehrveranstaltungen oder Modulen, in denen fachdidaktische mit fachwissenschaftlichen und/oder bildungswissenschaftlichen Perspektiven abgestimmt werden, bis hin zur gemeinsamen Durchführung von Lehrveranstaltungen im Team-Teaching. Das Lehrangebot der Fach- und Bildungswissenschaften soll stärker zielgruppenadäquat für Lehramtsstudierende gestaltet werden. Nicht wenige Projekte denken entsprechende Maßnahmen auch für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten weiter oder beziehen Akteure der Schulpraxis im Rahmen von Lehr-Lern-Laboren ein.

In *institutioneller Hinsicht* findet die verstärkte Koordination und Kooperation der drei Studienanteile ihre Verankerung in bestehenden oder neuen Gremienstrukturen. An manchen Standorten wird sie zentral auch in den Strukturen und Kompetenzen des Zentrums für Lehrerbildung oder der School of Education abgebildet und befördert. Auch werden innovative Austauschformate getestet, die es überhaupt erst einmal ermöglichen, dass Hochschullehrende aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften jenseits basaler

---

<sup>5</sup> Damit steht die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht allein. Der Zusammenhang von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften stellt einen der wichtigsten Gegenstände auch anderer aktueller Förderprogramme dar, die von Ländern aufgelegt werden. Für eine Übersicht siehe Pasternack u. a., 2017, S. 92 ff.

Alltagsabstimmungen tatsächlich miteinander in ein Gespräch kommen. Sie erhalten dadurch Raum, die Fragestellungen, Lehr- und Forschungskulturen des jeweils anderen kennenzulernen und zu diskutieren und sich gemeinsam darüber zu verständigen, was eine gute Lehrerbildung ausmacht. Differenzlinien müssen sich dabei nicht auflösen, aber es ist ein Gewinn, wenn sie gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden.

Auch in *forschungsbezogener Hinsicht* intensivieren die Projekte die Kooperation zwischen den lehrerbildenden Bezugswissenschaften.<sup>6</sup> Einer der Wege, den Projekte bestreiten, ist die gemeinsame Betreuung von Doktorarbeiten zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik oder Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Das Ziel einer stärkeren Kooperation der lehrerbildenden Bezugswissenschaften verbindet sich dabei mit dem Ziel der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Im Rahmen der in den Projekten geleisteten Qualitätssicherung und Begleitforschung sind zudem Erkenntnisse zum tatsächlichen Nutzen einer Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie zur Kompetenzentwicklung der Studierenden in diesen Bereichen zu erwarten.

Die kurze Zusammenfassung zeigt, dass die Projekte die oben aufgeführten Handlungsbedarfe – und die Fördergegenstände des Programms – direkt aufgreifen. Die „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ erweist sich zudem als Schlüsselziel mit engem Bezug zu weiteren Programmzielen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: Dies gilt erstens für das Ziel einer „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ (BLV, §1b). So werden zum Beispiel mit dem Einsatz videographierter Unterrichtsszenen im Seminar oder mit der Einrichtung von Lehr-Lern-Laboren praxisnahe Lehrangebote entwickelt, in denen fachliche, didaktische und pädagogische Kompetenzen ineinandergreifen und am eigenen Handeln reflektiert werden können. Es gilt zweitens für das Ziel, die Lehrerbildung für die „Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ zu stärken (BLV, §1d). Viele Projekte nutzen etwa die fachdidaktische

---

<sup>6</sup> Es lässt sich feststellen, dass die meisten Projekte in der theoretischen Begründung ihrer Maßnahmen an Konzepte pädagogischer Professionalität anschließen, die dem kompetenztheoretischen Diskursstrang entstammen, was zur Bearbeitung von Fragen der Koordination und Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium nicht überrascht (siehe auch Pasternack u. a., 2017, S. 62).



und bildungswissenschaftliche Kooperation zur Entwicklung heterogenitätssensibler und inklusionspädagogischer Lehrinhalte. Neue Formate der Koordination und Kooperation sowie das Verständnis von Lehrerbildung als einer gemeinsamen Aufgabe unterstützen drittens die „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ (BLV, §1a) – nicht zuletzt indem sie der Lehrerbildung an der Hochschule einen neuen Stellenwert geben und sie nach innen wie nach außen sichtbar machen.

Zusammenfassend lässt sich vom Förderprogramm und seinen Projekten ein bedeutsamer Beitrag erwarten, das Lehramtsstudium als ein kohärentes, berufsbezogenes und in diesem Sinne auch identitätsstiftendes Studienangebot fortzuentwickeln, mit dem sich die Hochschulen offensiv profilieren können.

## 4 Rückblick und Ausblick

Für dieses Potenzial verantwortlich ist nicht nur das immense Fördervolumen, das den Hochschulen die notwendigen Ressourcen für eine umfassende Fortentwicklung ihrer Lehrerbildung bereitstellt. Die dadurch entfaltete Dynamik wurde durch die erkennbar wettbewerbsorientierte Projektauswahl noch einmal positiv befördert. Erweisen muss sich die Bedeutung des Förderprogramms aber letztlich an der Nachhaltigkeit und dem Impact der in den Projekten erzielten Ergebnisse. Nachhaltigkeit setzt die Implementierung erfolgreicher Maßnahmen in die Regelstrukturen der Hochschulen voraus. Aber auch der projekt- bzw. hochschulübergreifende Austausch von Erfahrungen, Konzepten und Ergebnissen ist von großer Wichtigkeit. Was an einem Standort gut funktioniert, kann selten eins zu eins an einen anderen Standort transferiert werden. Adaptationspotenziale gilt es aber zu klären, damit die Lehrerbildung nicht nur regional, sondern in der Breite des Hochschulsystems profitiert. Dies gilt auch für eine Verzahnung mit der Schulpraxis sowie der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung.

Die Programmbegleitung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützt solche Austausch- und Verständigungsprozesse unter anderem durch Formate, in denen die Akteure der Lehrerbildung direkt zusammenkommen. Gerade das Ziel der „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ dürfte aufgrund seiner komplexen Akteursstruktur und institutionellen

Implikationen konfliktträchtige Aushandlungs- und Umsetzungsprozesse an den Hochschulen in Gang setzen. Aus diesem Grund wurde das Themenfeld schon früh in der Programmbegleitung aufgegriffen. Auf einer gemeinsam mit der Leibniz Universität Hannover durchgeführten Tagung<sup>7</sup> präsentierten und diskutierten die in der Qualitätsoffensive geförderten Projekte zur Frage, wie eine erfolgreiche Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften aussehen und unter welchen Bedingungen sie gelingen kann. Weitergeführt und vertieft wurde dieser Austausch auf einer gleichnamigen Folgetagung, organisiert durch die Universität Potsdam<sup>8</sup>. Die Tagungen haben wesentlich dazu beigetragen, das Anliegen einer stärkeren Koordination und Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu strukturieren – im Hinblick auf seine Begründungen, Herausforderungen, potentiellen Umsetzungsformate und die derzeit in den Projekten erprobten Ansätze. Erste Ergebnisse sind in diesem Sammelband zusammengestellt. Er gibt Zeugnis davon, wie die Hochschulen das Programmziel der „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ aufgreifen und in eigener Expertise definieren, fortentwickeln und Perspektiven seiner nachhaltigen Umsetzung entwerfen.

---

<sup>7</sup> Federführend war hier das Projekt *Theoria cum praxi*. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung.

<sup>8</sup> Die Tagung wurde vom Projekt PSI Potsdam – Professionalisierung, Schulpraktische Studien, Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung durchgeführt.

## Literatur

Barzel, B., Eichler, A., Holzäpfel, L., Leuders, T., Maaß, K., & Wittmann, G. (2016). Vernetzte Kompetenzen statt trägen Wissens – Ein Studienmodell zur konsequenten Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis. In A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth, & HG. Rück (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer Spektrum.

Bauer, K.-O., & Logemann, N. (2011). Vernetzung von Bildungsforschung und Fachdidaktik als Beispiel für Organisationsentwicklung an der Universität. In K.-O. Bauer, & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung* (S. 35–47). Münster: Waxmann.

Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J., & Prenzel, M. (2013). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 101–120.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.

Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Abgerufen am 25.01.2018 von [https://www.bmbf.de/files/bund\\_laender\\_vereinbarung\\_qualitaetsoffensive\\_lehrerbildung.pdf](https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf)

Böttcher, W., & Blasberg, S. (2015). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn. Abgerufen am 25.01.2018 von [https://www.hrk.de/uploads/media/Studie\\_Querstrukturen.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/Studie_Querstrukturen.pdf)

Germ, M., Müller, A., & Harms, U. (2013). Naturwissenschaftsdidaktische Lernaufgaben, generatives Lernen und wahrgenommene Kohärenz im naturwissenschaftlichen Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19. 278–314.

Kultusministerkonferenz (2004/2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss 16.12.2004 i. d.F. vom 12.06.2014. Abgerufen am 25.01.2018 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)

Kultusministerkonferenz (2008/2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss 16.10.2008 i. d.F. vom 12.10.2017. Abgerufen am 25.01.2018 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)

Ladenthin, V. (2016). Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. In R. Ißler, & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 195–211). Göttingen: V&R unipress GmbH.

Neueweg, G.H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.

Neueweg, G.H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 301–309.

Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Saterdag, H. (2012). Entwicklung und Vereinbarung von Rahmencurricula für Lehramtsstudiengänge durch die Kultusministerkonferenz. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 235–248). Münster: Waxmann.

Schuhbart, W. (2017). Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums ist wichtiger als eine Strukturreform – ein Kommentar. *Schulpädagogik heute*, 8 (15). Abgerufen am 25.01.2018 von [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft15/02\\_weitereKommentare/02\\_05.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft15/02_weitereKommentare/02_05.pdf)

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Streitenberger, E. (2014). Wer aussitzt, hat verloren – Herausforderungen der Lehrerbildung in Deutschland und Chancen der Qualitätsoffensive von Bund und Ländern. In Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hrsg.), *Lehrerbildung heute – Impulse für Studium und Lehre* (S.12–13). Abgerufen am 25.01.2018 von [https://www.hrk.de/uploads/media/270626\\_HRK\\_Lehrerbildung\\_web\\_02.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf)

Weiler, H. N. (2012). Reform der Lehrerbildung und Reform der Hochschulen – ein deutsches Dilemma. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 251–264). Münster: Waxmann.

## **Autor**

**Jonas Frister** ist Erziehungswissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter im DLR Projektträger, Abteilung Hochschulstrukturen/Wissenschafts- und Hochschulforschung. Der DLR Projektträger administriert im Auftrag des BMBF die gemeinsame „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern.