

Im Spannungsfeld der Diskurse

Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung

Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.
(Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz [1966 / 1986], S. 676)

Zusammenfassung. Der Stellenwert der universitären Lehrerbildung, die sogenannte ‚Erste Phase‘, hat in der jüngeren Vergangenheit zunehmend an Bedeutung gewonnen, wozu die Erkenntnis beiträgt, dass Lehrerinnen und Lehrer in der digitalisierten Welt von heute zu den wichtigsten Vermittlern von ‚Bildung für alle‘ gehören. In Widerspruch zu dieser herausragenden Rolle steht die relativ geringe Anerkennung, die der Profession und der Professionalisierung von Lehrpersonen zukommt, zumal auch die Frage höchst strittig ist, was überhaupt ‚gute Lehrer/innen‘ ausmacht. Unser Beitrag setzt sich sowohl unter historischer als auch unter systematischer Perspektive mit den Herausforderungen auseinander, vor denen die Lehrerbildung in Deutschland steht. Sie speisen sich zum einen aus zahlreichen immanenten Dilemmata und bisweilen ideologisch geführten Diskussionen über die universitäre Lehrerbildung im Allgemeinen und über deren ‚Leitdisziplinen‘ im Besonderen: den Fachwissenschaften, den mit ihnen korrespondierenden Fachdidaktiken, den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften und dem Zusammenspiel all dieser Komponenten. Zum anderen nehmen die Kontroversen darüber einen breiten Raum ein, welche Deutungshoheit (fach)wissenschaftlicher Bildung, Professionsorientierung und Praxisbezug, welche Geltung den Leitbegriffen ‚Bildung‘, ‚Wissen‘ (*knowledge*) und ‚Kompetenz‘ und welches Gewicht den staatlichen Entscheidungen der Bildungspolitik zukommt bzw. zukommen darf. Der Beitrag mündet in Überlegungen, die die Bedeutung der Lehrerbildung im 21. Jahrhundert mit konkreten Maßnahmen aus dem Projekt heiEDUCATION und dem Bildungskonzept der Heidelberg School of Education veranschaulichen.

Schlüsselwörter. Leitdisziplinen der Lehrerbildung, Herausforderungen der Lehrerbildung, Verschränkung, Kompetenz, Wissen, Bildung

Discourse amid conflicting priorities

A case for contentious teacher education

Abstract. The role of teacher education at universities has become increasingly important. It has been recognised that in our digitised knowledge society, teachers will assume the role of major educational agents who ensure and realise 'education for all'. The teaching profession, however, has not yet gained the reputation it deserves, and what makes a good teacher is a highly controversial issue. This paper describes the multiple challenges faced by modern teacher education from a historical and a systematic perspective. These challenges result from disciplinary dilemmas and ideological debates over the status of teacher education at the university level in general and over the agents that shape and lead teacher education in particular: scientific disciplines, their didactics, educational sciences or a combination of all three constituting pillars. They also result from controversies over whether training in the (scientific) subject disciplines or an orientation towards the teaching profession and its practical aspects should take precedence. In addition, these challenges can be seen in fierce debates over how to define the concepts of *Bildung* (a complex German term that we have translated as *education* for the sake of brevity), 'knowledge' and 'competence' in a meaningful way. The complex status of teacher education is further aggravated by the fact that (federal) educational policy-makers frequently come to divergent decisions. The paper ends with a number of considerations that illustrate the importance of teacher education using the hands-on measures of the heiEDUCATION project and the overall concept of *education* of the Heidelberg School of Education.

Keywords. Leading disciplines in teacher education, challenges of teacher education, interlacing and networking, competence, knowledge, education

Herausforderungen und Dilemmata

Es gibt wenig Bereiche des öffentlichen Lebens, die ähnlich stark von Verwerfungen und Widersprüchen gekennzeichnet sind wie die (schulische) Bildung. Das gilt nicht nur, aber doch in besonderem Maße für die Bundesrepublik Deutschland, die sich gleichermaßen den Dünkel einer ‚Bildungsnation‘ wie die Peinlichkeit maroder Schulgebäude wie auch den Zynismus einer radikalen sozialen Bildungsselektion leistet (vgl. Chancenspiegel 2017; Bonefeld, Dickhäuser 2018), obgleich es hierzulande Geld und Expertise zuhauf gäbe, allen Herausforderungen gerecht zu werden. Auch wenn wir die internationalen Rankings der großen Schulleistungsstudien für maßlos überschätzt und den von ihnen ausgelösten Reformboom gelegentlich für „hektische Betriebsamkeit“ halten (Gaiser 2010, S. 385), haben sie doch insofern ihr Gutes, als sie auch eine breite Öffentlichkeit für die Bedeutung und Verantwortung des Bildungswesens sensibilisieren.

Natürlich muss Lehrerbildung hervorragend sein, weil ihr ein hervorragender Stellenwert für die Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft, ja der Welt überhaupt zukommt, wenn denn die zu bildende Lehrperson – wie Hannah Arendt es sah – verantwortlich für die Weitergabe des Weltwissens zwischen den Generationen und Mitgestalterin künftiger Lebensentwürfe und -möglichkeiten ist. Aus solchen Erwartungen, die das Rollenbild ebenso aufwerten wie überhöhen, lassen sich keine konkreten Anforderungen an die einzelne Lehrkraft ableiten. Sie sind vielmehr als generalisierter Idealtypus zu verstehen: Lehrer/innen haben in exponierter Weise Teil an der Verantwortung für das „Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt“ (Arendt 2000, S. 266), zumal in der Moderne mehr und mehr die Schule die genuin familiären Aufgaben der Enkulturation an sich gezogen oder auferlegt bekommen hat. Dieser Entwicklung zufolge dürfe niemand, der „die Verantwortung für die Welt nicht übernehmen will, [...] mithelfen, Kinder zu erziehen“, denn seine Legitimität und Autorität beruhe einzig darauf, dass er über diese Welt „belehren kann“ und für sie „die Verantwortung übernimmt“ (ebd., S. 270). Anders gesagt: Wer eine demokratische, weltoffene und humane Gesellschaft will, muss der Heranbildung informierter, mündiger, zu kritischem Denken wie moralischem Handeln fähiger Bürgerinnen und Bürger die höchste Priorität zuerkennen, für Bildungsgerechtigkeit über die Schranken der Herkunft hinweg kämpfen und selbst vorbildhaft die Offenheit für Fragen, Herausforderungen und Widersprüche vorleben, an denen sich Bildung zu bewähren hat. Dass Schule dieser Ort vielfach *nicht* ist, sondern in ihr das große geistige und menschliche Engagement zahlloser Lehrerinnen und Lehrer und die intellektuelle Neugier, Kreativität und Lebendigkeit von Kindern und Jugendlichen oft genug im Gestrüpp der institutionellen Beharrungs- und Kontrollkräfte

verkümmern, gehört zu den Tragiken eines Schul- und Bildungssystems, dessen Potentiale sich ursprünglich einem emanzipatorischen Impetus verdanken – dem des Aufbrechens ins Abenteuer der Freiheit: Denn „sich bilden“ sei, postuliert die kämpferische Romantikerin Bettina von Arnim 1843, „nichts anders, als frei werden“ (von Arnim 1963, S. 93; vgl. Härle, Rank 2008, S. 3–4).¹

Deswegen ist es unabdingbar und lohnend, sich den zahlreichen Anstrengungen auszusetzen, die sowohl mit den der Lehrerbildung inhärenten Kontroversen als auch mit dem Anliegen verbunden sind, ihr den gebührenden Status im Wissenschaftssystem und im gesellschaftlichen Diskurs zuzuweisen. Erfolgreich kann dies nur sein, wenn es mit der Wertigkeit, Gründlichkeit und Differenziertheit einer anspruchsvollen und engagierten akademischen Diskussion geschieht, in der man nicht von einer ‚Innovation‘ zur nächsten taumelt und dabei vor lauter Veränderungseifer das eine oder andere Kind mit dem Bade ausschüttet. Die Dilemmata sind vielgestaltig und in allen Bereichen der Lehrerbildung virulent, angefangen von der kleinsten institutionellen Einheit, dem ‚Fach‘, über die grundlegenden wissenschaftlichen Positionierungen bis hin zu den Konstruktionen der eigentlichen Vermittlungswissenschaft, der Fachdidaktik. Diese Widersprüche kritisch zu erörtern bedeutet, sie als notwendige integrale Bestandteile eines dialektischen Systems zu akzeptieren, dessen Prozesshaftigkeit, Vielgestaltigkeit und Unabschließbarkeit keineswegs seine Schwächen, sondern seine Gelingensbedingungen, nämlich die Gelingensbedingungen von Bildung selbst sind.

Ein Fach vielfach

Kein Fach ist einfach ein Fach. Im Bildungskontext ist ‚das Fach‘ von zumindest drei wiederum in sich differenzierten Dimensionen gekennzeichnet, die einander ergänzen, jedoch auch zueinander in Spannung stehen; sie scheinen allesamt im ‚Fach‘-Begriff auf. So tritt ‚das Fach‘ erstens mit seinem Doppelgesicht als einerseits universitäre,² andererseits schulische Einheit in Erscheinung – oft, aber keineswegs immer unter derselben Bezeichnung, niemals allerdings in

1 Ähnlich formuliert Novalis im 25. Kapitel des *Heinrich von Ofterdingen*: „Alle Bildung führt zu dem, was man nicht anders, wie Freiheit nennen kann, ohnerachtet damit nicht ein bloßer Begriff, sondern der schaffende Grund alles Daseins bezeichnet werden soll.“

2 Wir beziehen die Qualifizierung ‚universitär‘ auf den akademischen Charakter, nicht auf die Institution, und bezeichnen damit alle Bereiche der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung, die an wissenschaftlichen Hochschulen unterschiedlichen Typus’ angesiedelt sind bzw. von ihnen verantwortet werden.

der identischen Wirkungsbreite und -tiefe.³ Zweitens präsentiert sich ‚das Fach‘ in seiner paarigen disziplinären Gestalt als ‚Fachwissenschaft‘ und als ‚Fachdidaktik‘; ihrem Verhältnis zueinander, das durch eine schier unüberschaubare Heterogenität der Forschungspositionen und -methoden verkompliziert wird, kommt eine besondere Bedeutung im aktuellen Diskurs der Lehrerbildung zu. Und drittens schließlich dient ‚das Fach‘, der genuine Kristallisationspunkt und Ermöglichungsraum aller schulischen Bildungsprozesse, gleichermaßen dem fachspezifischen Wissens- und Kompetenzerwerb wie der Bildung der Individuen und ihrer je eigenen Persönlichkeit. Dies gilt auch für die profunde wissenschaftliche Durchdringung in der universitären Professionalisierung von Lehrer/innen (vgl. Hericks 2007, 2017; Tenorth 1999). Kurz gesagt: ‚Das Fach‘ ist ein Prisma, in dessen Brechungen sowohl die Leistungen als auch die Widersprüche dessen aufscheinen, was unter dem Leitbegriff der ‚Bildung von Lehrerinnen und Lehrern‘ mit ihrer funktionalen Durchlässigkeit hin zu ‚schulischer Bildung‘ firmiert. Sie ist nicht einfach zu haben, sondern nur in einer steten Auseinandersetzung mit ihren immanenten Dilemmata neu zu gewinnen.

Dieser bereits in sich zur Zersplitterung tendierenden Vielgestaltigkeit des Fachs steht antagonistisch ein großes Konglomerat als vermeintlich geschlossene Einheit gegenüber, das im Oberbegriff ‚Bildungswissenschaften‘ eine Vielzahl von Teildisziplinen einschließt. Ihr Zentrum bilden Erziehungswissenschaft und (pädagogische) Psychologie mit ihren konkurrierenden Ausprägungen der theoretisch-hermeneutischen und der quantitativ bzw. qualitativ empirischen Forschungsparadigmata. Sie werden je nach Landesverordnung ergänzt durch Domänen wie Soziologie, Ethik und Politikwissenschaft sowie durch Querschnittsthemen wie Inklusion und Mehrsprachigkeit.⁴ Das Label ‚Bildungswissenschaften‘ hält somit Bereiche zusammen, die zwar in universitärer Hinsicht, in der Regel jedoch nicht im Handlungsfeld Schule jeweils als Fach präsent sind. Infolgedessen müssen auch die in den bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im schulischen Alltag im und durch den Fach-Unterricht wirksam werden, wenn sie Geltung

3 Namensidentisch sind beispielsweise universitäre und schulische Fächer wie Mathematik oder Geschichte, differente Bezeichnungen tragen Fächer wie Germanistik/Deutsch oder Theologie/Religion, worin sich historische und nicht wissenschaftssystematische Gegebenheiten abbilden.

4 Die aktuelle *Rahmenvorgabenverordnung* für alle Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg subsumiert unter den Begriff „Bildungswissenschaften“ folgende Disziplinen: „Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie“, zudem „die philosophischen, ethischen und politikwissenschaftlichen Grundfragen der Bildung sowie die christlich-abendländischen Bildungs- und Kulturwerte“ (Rahmen-VO KM 2015, passim). Aus den ihnen zugeordneten ECTS-Anteilen sind im Wesentlichen auch Deutsch als Zweitsprache, Medienkompetenz und -erziehung, Prävention, BNE und Inklusion zu erbringen.

erlangen sollen – eine Anforderung an (angehende) Lehrpersonen, die außerhalb der Schulpraktika wenig Berücksichtigung findet. Auch die *Jahrestagung der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ 2018* in Marburg thematisiert dieses Desiderat:

Die weitaus meisten Lehrerinnen und Lehrer werden als Fach-Lehrpersonen (aus)gebildet und unterrichten in diesen Fächern. Diese Tatsache ist in der Professionsforschung jenseits kompetenzorientierter Studien zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen bislang allerdings kaum systematisch reflektiert und empirisch untersucht worden. (DGfE-Kommission 2018b)

Obwohl tendenziell stärker vernetzende Hochschularten wie die Pädagogischen Hochschulen oder integrative Studiengänge wie das Primarlehramt die Getrenntheit der Komponenten zu überwinden trachten, lässt sich laut Studienumfragen das Defizit in geringerer Ausprägung auch dort identifizieren (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2014, S. 26–27).

Des Weiteren fällt auf, dass die ‚*außerfachliche*‘ Sonderstellung der Bildungswissenschaften mit der Zuschreibung einer ‚*überfachlichen Leitdisziplin*‘ korrespondiert, die ihnen häufig als ‚*eigentlicher Professionswissenschaft*‘ zuerkannt wird. Ihre exponierte Rolle wurzelt in der Geschichte der ‚*Pädagogik*‘, aus der sich die Lehrerbildung durch die wachsende ‚*Verfachlichung*‘ der Didaktik und die Verlagerung aus den ‚*pädagogischen Seminaren*‘ an die universitären Einrichtungen seit den 1970er Jahren emanzipiert hat (vgl. Ossner 1999, S. 23–25). Dieses etwas odioso Herkommen versuchen sowohl die höherwertige Bezeichnung ‚*Bildungswissenschaften*‘ als auch die unter ihrem Dach versammelten empirischen Ansätze der Professionsforschung zu überwinden (vgl. Fromm 2015, S. 8).⁵

Die ausgeprägte Diversität all dieser fachlichen Profile macht es schwierig, den vieldiskutierten Anspruch auf Verschränkung der Professionsfacetten schlüssig umzusetzen. Er stellt sich primär als eine noch zu lösende Herausforderung dar, die sowohl mit Blick auf die Beziehungskordinaten der jeweiligen Fachdidaktik und die Bandbreite und Zielsetzung von deren Vernetzungen als auch hinsichtlich der Einbindung der Bildungswissenschaften zu erörtern ist. Letztere könnten zwar ihre Kompetenz zur Wirksamkeitsforschung einbringen; das käme aber faktisch einer Art ‚*Supervision*‘ über die Fächer gleich und wäre in der Realität nicht opportun. Außerdem entspräche es auch nicht dem

⁵ So erklärt sich auch das Streben der nur noch in Baden-Württemberg bestehenden Pädagogischen Hochschulen nach Aufwertung zu ‚*Bildungswissenschaftlichen Universitäten*‘.

Gedanken der gleichwertigen Integration der Komponenten. Andererseits ist die bildungswissenschaftliche Perspektive auch in deren Reduktion auf „Unterrichtsplanung“ (Dehrmann et al. 2013, S. 13) nicht vollgültig vertreten. Solche Differenzierungen machen darauf aufmerksam, dass keineswegs ausreichend geklärt ist, mit welcher Zielsetzung und in welcher Breite die Verschränkung, in deren Zentrum unzweifelhaft Fachwissenschaft und Fachdidaktik stehen, (weiter)entwickelt werden soll und für welche Zielgruppen sie bedeutsam ist. Für eine unvoreingenommene und ergebnisoffene Diskussion ist es unverzichtbar, die theoretischen Voraussetzungen und Implikationen von dem politischen Wunsch nach pragmatischen Lösungen und den organisationalen Umsetzungen zu trennen.

Wissenschaft mit Fragezeichen?

Angesichts der existentiellen Bedeutung der Lehrerbildung für die Zukunft der Gesellschaft und der Wissenschaften liegt eine gewisse tragische Paradoxie in der Tatsache, dass sie vor genau 100 Jahren an eigene „Bildnerhochschulen“ verlagert werden sollte, um sie *aufzuwerten* und „die teilweise recht anfechtbaren Leistungen der Universität auf diesem Gebiet in den Schatten“ zu stellen (Ossner 1999, S. 24 gestützt auf Eduard Spranger 1919). Plastisch lässt sich am Beispiel der Fachdidaktiken aufzeigen, dass es nicht hinreichend gelungen ist, ein stabiles Renommee zu etablieren: Sie führen oft eine Randexistenz in den Fach-Instituten oder sind in die Erziehungswissenschaften integriert, was den Abstand zu den Fachwissenschaften institutionell abbildet, oder sie werden an Staatliche Seminare delegiert, in denen sie weitgehend von der Forschung abgekoppelt sind.⁶

Die vielfach streitbar erörterte Frage, *welche* Wissenschaftspositionen und -paradigmen für die Lehrerbildung leitend sein sollen, wird noch überboten vom Zweifel, ob sich in den primären Domänen der Lehrerbildung überhaupt ‚Wissenschaft im eigentlichen Sinne‘ – d. h. profunde Forschung – ereigne bzw. ob sie eines solchen Anspruchs überhaupt bedürfe. Diese Problematisierung, für so abgeschmackt und obsolet die Vertreter/innen der Zunft sie halten mögen, durchzieht alle Bereiche und Komponenten der Lehrerbildung, auch die fachwissenschaftliche, sofern sie unter diesem Label erscheint, das sich bisweilen auch als Kainsmal auswirkt.

⁶ Das Modell der Pädagogischen Hochschulen überbrückt diese Differenz in sich selbst, indem es vor allem die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken personell und strukturell eng miteinander verbindet. Allerdings hat gerade dieses Hochschulmodell mit seiner Reputation im wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskurs zu kämpfen.

Dass es sich hierbei weder um eine überholte noch um eine nur modische Erscheinung handelt, erweist ein kurzer Vergleich der vergangenen mit der aktuellen Diskussion. Eine programmatische Schaltstelle im historischen Prozess war die hessische Lehrerbildungsreform von 1999, anlässlich deren der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke den seinerzeit zwar höchst virulenten, bei genauerer Betrachtung jedoch auch damals schon ein Vierteljahrhundert alten Diskussionsstand pointiert zusammengefasst hat: Er glosiert die „wieder einmal und in rascher Folge“ den Universitäten zugemuteten Reformvorschläge, die dort „überwiegend auf Ablehnung gestoßen“ seien und vor allem den Effekt gehabt hätten, „alte Kontroversen in neuer Schärfe wieder aufleben zu lassen“ (Radtke 1999, S. 5 [Vorwort]). Diese „Kontroversen“ betrafen den akademischen Rang der Lehrerbildung und ihre Implementierung in die Universitäten, die „vielleicht [...] doch nicht der geeignete Ort der Lehrerbildung“ seien, wie „viele genuine Lehrerbildner – in Kenntnis der bald ein Jahrhundert dauernden Organisationsdebatten um die Lehrerbildung – schon in den siebziger Jahren“ gewarnt hätten. Radtke spitzt die kritische Position in der rhetorischen Frage zu:

Ist die Integration der Lehrerbildung in die Universität gescheitert? Welche Konsequenzen wären dann zu ziehen? Viele Tränen würden der Lehrerbildung, zöge sie nun wieder aus, in den allermeisten Universitäten und Fachbereichen nicht nachgeweint. (Radtke 1999, S. 10)

Der Anklang an das *Winterreise*-Lied von Müller und Schubert – „Fremd bin ich eingezogen / Fremd zieh ich wieder aus“ – ist unüberhörbar, die „Fremdheit“ der Lehrerbildung, der kein Ort, nirgends, zukommt, bleibt ein Grundton der Debatte, der bis heute in Stichworten wie „Mittelpunktlosigkeit“ (Bohnsack 2000) oder „Zersplitterung“ bzw. in der Hoffnung auf „Zentren“ in Gestalt von *Schools of Education* nachklingt. Mit einer gewissen genüsslichen Ironie deklariert Egon Becker im gleichen Kontext die um die Jahrtausendwende aktuellen Prinzipien als ihrerseits seit einem Vierteljahrhundert überkommen:

Ein *Zentrum für Lehramtsausbildung* soll der fachlichen Zersplitterung und der Desorganisation entgegenwirken, ein obligatorisches *Praxissemester* den Praxisbezug des Studiums garantieren. Darüber hinaus werden lange und bedenkenswerte Kataloge erwünschter Lehrerqualifikationen aufgestellt. Ich habe diese Vorschläge und deren Begründungen mit Aufsätzen und Papieren verglichen, wie wir sie in den frühen siebziger Jahren geschrieben haben. Das Resultat: Mit leichter Modifikation ließen sich die inzwischen 25 Jahre alten Texte als Konkretisierung der neuesten Reformvorschläge einbringen. (Becker 1999, S. 47)

Angesichts des damaligen Brückenschlags zurück in die 1970er Jahre und im Bewusstsein der fast gleichlautenden gegenwärtigen Prinzipien der „Qualitäts-offensive“ (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de) kann man sich kaum des Eindrucks erwehren, die Lehrerbildung sei weniger eine *disciplina semper reformans* als vielmehr ein *nunc stans*, das seit mindestens 50 Jahren die immer gleichen ‚Innovationen‘ reproduziert. Wie sehr die Grundfragen heute jenen vor einem halben Jahrhundert ähneln, zeigen sowohl die Förderrichtlinien des BMBF vom 10. Juli 2014 mit ihrem Fokus auf institutionelle Kooperation, inhaltliche Kohärenz und Praxisnähe (vgl. Bundesanzeiger vom 24.07.2014) als auch der hierauf reagierende *Call for Papers* für eine Tagung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018*:

Die Frage, wie fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Studienanteile in ein angemessenes Verhältnis zueinander gebracht werden können, stellt ein Dauerthema in erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten um die Reform der Lehrerbildung dar. Häufig wird dabei eine Zersplitterung des Lehramtsstudiums beklagt; die inhaltliche Kohärenz der von unterschiedlichen wissenschaftlichen Organisationseinheiten angebotenen Studienanteile wird als unzureichend wahrgenommen. Zudem konkurrieren Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Lehramtsstudium miteinander. (DGfE-Kommission 2018a)

Obwohl sich die Situation in mancher Hinsicht beruhigt hat, die Notwendigkeit einer akademisch exzellenten Lehrerbildung kaum noch jemand ernsthaft bestreitet und vielen universitären Fächern klar ist, dass sie ohne die Lehramtsstudierenden keine Existenzgrundlage mehr hätten, zieht es sich wie ein roter Faden durch die Gesamtdebatte, dass die ‚Wissenschaftlichkeit‘ der Lehrerbildung zumindest in dreierlei Hinsicht als fragil gelten muss:

- (a) aus Sicht der universitären Fachwissenschaften, die der Lehrerbildung einen primär bis ausschließlich pragmatischen, theoriefernen Status zuweisen,
- (b) in Folge der Inanspruchnahme durch die Bildungspolitik, deren Vorgaben und Anforderungen die Lehrerbildung funktionalisieren sowie
- (c) seitens vieler Lehramtsstudierender selbst, die die Notwendigkeit eines akademisch anspruchsvollen Studiums nur bedingt einsehen und dementsprechend andere Erwartungen an die ‚Erste Phase‘ herantragen, als dort erfüllt werden.

Ad (a): Die häufig befürchtete ‚Kontamination‘ der generell statushohen Fachwissenschaft(en) durch Berührung oder gar Verschränkung mit Fragen der

Lehrerbildung hängt zum großen Teil mit der historisch und systematisch begründeten instabilen Lage der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften zusammen. Hinzu kommen bildungspolitische Vorgaben beispielsweise in den Landesgesetzen, in denen Lehrstuhlbesetzungen im Bereich der Lehrerbildung sowohl mit dem Erfordernis schulpraktischer Kompetenzen (ggf. auch zu Lasten der Forschungsleistung) als auch mit erhöhten Belastungen im Lehrdeputat einhergehen. Sorgen dieser Art sind sicherlich teilweise kleinkariertem Standesdenken geschuldet, in ihrem ernst zu nehmenden Anteil jedoch auch der nachvollziehbaren Angst vor einer Reduktion freier Forschungstätigkeit als genuiner Aufgabe der Wissenschaft zu Gunsten berufspraktischer Ausbildungsaufgaben, die nicht zum primären akademischen Profil gehören. Kämper-van den Boogaart fasst diesen Befund gestützt auf Luhmann und Schorr (1988, S. 378) pointiert und mit feiner Polemik zusammen:

Luhmann zufolge kann es eine praktische Wissenschaft also nicht geben. Dies lässt besonders jene Disziplin in einem etwas zwielichtigen Licht erscheinen, deren Angehörige gemeinhin als Sachverständige für Bildungsfragen auftreten: die Pädagogik. Deren Position zum Wissenschaftssystem charakterisieren Luhmann und Schorr dann auch auf „[...] der Annahme, daß bei einem Regime funktionaler Differenzierung des Gesellschaftssystems Erziehung nie Wissenschaft sein kann und daher auch die eigene Reflexion nicht als Wissenschaft betreiben kann. [...] Deshalb ist die Pädagogik, gerade wenn sie sich als Reflexionstheorie des Erziehungssystems versteht und gerade wenn sie dies gut macht, keine Wissenschaft. Ein akademisches Fach – nun gut. Das betrifft die Organisation der Universitäten und die Gehälter der Professoren. Aber keine wissenschaftliche Disziplin wie Physik, Chemie, Biologie, Psychologie, Soziologie.“ (Kämper-van den Boogaart 2016, S. 95)

Ad (b): In ihrem Grundlagenbeitrag *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik* (2017) postulieren Bromme, Prenzel und Jäger den engen Konnex zwischen den an sich getrennten, ja in der Emanzipations-Geschichte der Lehrerbildung häufig konträren Diskursbereichen der wissenschaftlichen Forschung und der politischen Pragmatik. Sie loten die „Möglichkeiten und Grenzen einer evidenzbasierten Bildungspolitik und evidenzbasierten pädagogischen Handelns“ aus und verstehen zustimmend die „Erwartungen der unterschiedlichen Öffentlichkeiten (Bildungsadministration, Lehrkräfte, Eltern) an die Wissenschaft (Bildungsforschung)“ als „eine Rahmenbedingung der Erkenntnisgewinnung“, weil damit die „Kommunikation von Ergebnissen und Perspektiven der empirischen Bildungsforschung [...] eine Schlüsselrolle für evidenzbasierte Bildungspolitik“ gewinne (S. 129). Diese Priorisierung der Bildungspolitik in der Bildungswissenschaft stößt auch innerhalb der Community nicht durchweg auf

Zustimmung. Anlässlich einer bildungswissenschaftlichen Tagung an der Universität zu Köln zeihen die Veranstalter gerade die „prominenten“ Kolleg/innen einer politisch motivierten Umtriebigkeit, die sie mit anekdotischer Evidenz und ironischem Seitenhieb sogar im Tagungsband dokumentieren. Ihnen zufolge sei der Stand der Diskussion

durch eine bedauerliche Asymmetrie insofern gekennzeichnet, als die direkt angefragten, prominenten Vertreter der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung aus Termingründen absagen mussten, weil sie mit der Vorbereitung der nächsten PISA-Studie befasst waren. (Meseth et al. 2011, S. 7)

Viel schwerer als solche Entziehungen wiegt jedoch, dass Bromme, Prenzel und Jäger gleich gar nicht die vitale Frage aufwerfen, ob Wissenschaft mit einer so engen Bindung an *politische* Rahmenbedingungen noch der ‚Freiheit von Forschung und Lehre‘ im Sinne des Grundgesetzes dienen kann, worin doch nicht nur das Privileg, sondern vor allem der *Auftrag* an die Wissenschaften liegt. In ihrer positivistisch anmutenden Bestimmung des Gegenstandsfeldes der Bildungsforschung spielen weder Aspekte der Gesellschaftskritik oder der ethischen Verantwortung der Lehrerbildung noch die Aufarbeitung der Fachforschung eine Rolle, weshalb sie konsequenterweise den *Fachwissenschaften* der ‚Fächer‘ keinen Anteil an der empirischen Bildungsforschung zuerkennen:

Zur empirischen Bildungsforschung tragen unter anderem die Erziehungswissenschaft, die verschiedenen Fachdidaktiken, die Psychologie und die Soziologie bei, aber zum Beispiel auch die Kommunikationswissenschaften, die Ökonomie oder die Politikwissenschaft. Die skizzierte Gegenstandsbeschreibung der empirischen Bildungsforschung ist weit gefasst und deckt sich weitgehend mit dem Gegenstandsbereich von Bildungspolitik und Administration. (Bromme et al. 2017, S. 134–135)

‚Ausgrenzungen‘ dieser Art kommen wiederum vielen Vertreter/innen der Fachwissenschaften entgegen, die „ihre Indifferenz gegenüber dem Erziehungssystem als Merkmal ihrer Autonomie und weltanschaulichen Unabhängigkeit kultivieren“ (Kämper-van den Boogaart 2016, S. 98) und deswegen vielfach erst ‚motiviert‘ werden müssen, sich aktiv der Lehrerbildung zu widmen statt sie ‚nebenher mitlaufen‘ zu lassen.

Ad (c): Nicht nur innerhalb des Wissenschaftssystems und gegenüber der Bildungspolitik muss sich die Lehrerbildung bezüglich ihrer autonomen wissenschaftlichen Bedeutung behaupten, sondern auch hinsichtlich einer weit verbreiteten ‚professionsbezogenen Überzeugung‘ von Lehramtsstudierenden.

Sie sehen sich nach wie vor seitens der Hochschulen mit einer Erwartung an ihren Studien-Habitus konfrontiert, die aus dem deutschen Idealismus stammt; Schelling hat sie vor gut 200 Jahren programmatisch so umrissen:

Kein Lehrer, der seines Berufs würdig ist, wird eine andere Achtung verlangen, als die er sich durch Geistesübergewicht, durch wissenschaftliche Bildung und seinen Eifer, diese allgemeiner zu verbreiten, erwerben kann. (Schelling [1803] 1907, S. 558)

In der Realität heutiger universitärer Lehrerbildung hingegen folgen Studierende nicht selten einem „Abgrenzungskonzept“ und stellen „in Abrede, dass wissenschaftliches Studium und Lehrertätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun haben“, was sich auf ihr Studienverhalten, ihren Studienerfolg und ihre Professionalisierung nachteilig auswirkt (Winkler 2015, S. 200). Diese Negativbewertung bringt auch eine aktuelle empirische Studie mit 251 Lehramtsstudierenden zutage, in der sich bei den Proband/innen im Vergleich „mit den standardisierten Anforderungen [...] insgesamt ein geringer Arbeitsaufwand“ zeigte; gleichwohl nahmen sie ihn subjektiv

als hoch wahr. Als belastende Faktoren, die eine inhaltliche Auseinandersetzung erschweren und den zeitlichen Aufwand für das Studium begrenzen, gelten insbesondere Fragen der Studienorganisation und Irritationen über den Nutzen eines Studiums für den Lehrerberuf. (Flender et al. 2017, S. 174)

Die drei skizzierten Infragestellungen der Wissenschaftlichkeit des Gesamtkomplexes ‚Lehrerbildung‘ tragen einerseits zu deren prekärer Position und andererseits im Zuge entsprechender Kompensationsanstrengungen maßgeblich zu den Tendenzen bei, Wissenschaftsanspruch, Forschungsniveau und Translationsleistung zu erhöhen.⁷ Dabei wird das Heil häufig im Anschluss an das empirische Paradigma gesucht, weil angeblich „die Grundlagen empirischer Forschung [...] den härtesten Gradmesser von Wissenschaftlichkeit ausmachen“ (Frederking, Brüggemann 2012, S. 18, Anm. 13). Der längst überwunden geglaubte Machtkampf zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften um den Vorrang einer Sichtweise auf die Welt (vgl. Bernal 1946) feiert in der aktuellen Lehrerbildung offenbar Urständ und bringt eine neue Dogmatisierung mit sich, statt die Beteiligten zu befähigen, die Wertigkeit der je eigenen Position aus den je eigenen Erkenntnisinteressen zu begründen. Man könnte das Phänomen

⁷ Einen anschaulichen Hinweis auf die Optimierung des Wissenschaftsrenommées liefert die Änderung des ursprünglichen Titels „Fachdidaktik und Wissenschaft“ in „Fachdidaktik als Wissenschaft“ bei der Neuauflage von Kämper-van den Boogaarts maßgeblichem Beitrag zur Fachdidaktik Deutsch (2006, 2016).

angesichts der Angst vor dem Verlust von Diskursmacht als ‚Identifikation mit dem Aggressor‘ diagnostizieren oder als Hoffnung auf die Lösung des alten Selbstwertproblems der Geisteswissenschaften, die nun ähnlich ‚objektive‘ Forschungsergebnisse und somit Sicherheiten generieren können, wie sie zur rasanten Erfolgs- und Verwertungsgeschichte der Naturwissenschaften seit dem 19. Jahrhundert beigetragen haben. Die einseitige Orientierung an einem möglichen, keineswegs jedoch überlegenen Wissenschaftsmodell hat die Polarisierung des Machtdiskurses in der Lehrerbildung jedenfalls erheblich vorangetrieben und schwärt als Grundkonflikt fort, was die Positionsdebatten der Fachdidaktiken exemplarisch belegen.

Fachdidaktik zwischen allen Stühlen

Was genau „Fachdidaktik“ ist, lässt sich noch nicht einmal mit dem Hinweis beantworten, dass es keine Fachdidaktik im Singular, sondern nur plurale Fachdidaktiken gibt. Aber auch sie befinden sich in einem stetigen Prozess der Konstituierung, der Revision und der Selbstbehauptung, d. h. es *gibt* sie nicht einfach. Seit ihrer Herausbildung als eigenständige wissenschaftliche Disziplinen aus den Methodiken der (Schul-)Fächer bringt ihre Zwischenstellung Probleme mit sich. Den Didaktiken als Vermittlungswissenschaften wird gegenüber den Fachwissenschaften eine nachrangige Position zugewiesen, z. B. die niedrigere Wertigkeit der Elemente ‚Lehre und Praxis‘, mit denen die Fachdidaktiken einseitig identifiziert werden, gegenüber den Elementen ‚Theorie und Forschung‘, die die Fachwissenschaften als Proprium für sich reklamieren. Dies wird zusätzlich von drei Faktoren gefördert: von der Zuschreibung, Lehrerbildung sei vor allem eine Aufgabe der *Pädagogik*, von der fehlenden wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in den Fachdidaktiken und von der bildungspolitischen Vorgabe für die Besetzung von Didaktikprofessuren. Die prinzipiell prekäre Lage entsteht auch, wie oben skizziert, aus der stärkeren politischen Bindung und Verzweckung der Lehrerbildungsdisziplinen gegenüber den ‚rein‘ fachwissenschaftlichen Aspekten derselben Disziplinen: Während ursprünglich „die Wissenschaften als Grundlage des Bildungswissens“ gegolten hätten,

wird nun eine Zwecksetzung als regulativer Faktor gegen die immanente Logik der Wissenschaften eingeführt. Diese Zwecksetzung wird mit dem Begriff der *Allgemeinbildung* besetzt. Allgemeinbildung wäre demnach der Filter, der das relevante Wissenschaftswissen sortiert und zum schulisch zu vermittelnden Bildungswissen erklärt. [...] den Wissenschaften selbst (kommt) für diese Klärung keine entscheidende Autorität zu (...). (Kämper-van den Boogaart 2006, S. 80)

Die instabile Situation der Fachdidaktiken, deren universitäre „Existenz an ihre Funktion für das Erziehungssystem – Lehrerbildung – gebunden“ ist (ebd.), hat mit der so genannten „empirischen Wende“ in den Sozial- und Bildungswissenschaften eine rasante Dynamik erhalten, die seit rund drei Jahrzehnten zunehmend dominant das Feld bestimmt. In ihr realisiert sich eine generelle Neuordnung des Diskurses, für die aus der *Wissenschaftsperspektive* allein keine zwingende Begründung oder Notwendigkeit besteht, was die Verständigung zwischen den Positionen deutlich erschwert. Im Zuge dieser Verschiebungen der Diskursmacht verlagern sich auch die Akzentuierungen von der Hypothesenbildung bzw. Konzeptionsentwicklung hin zu Forschungsergebnissen und ihrer Überprüfbarkeit, was für die Fachdidaktiken folgenreich ist, denn sie müssen nun, so fordert Terhart (2012, S. 139–140) emphatisch, „das in sie gesetzte Vertrauen“ bzw. „den erhaltenen Vorschusskredit“ dadurch rechtfertigen, dass „sie sich auf nationaler und internationaler Ebene an Forschungs- und Entwicklungsprozessen beteiligen“; nur dadurch könne die „Absicherung und Arrondierung der Situation der Fachdidaktiken erfolgen“.⁸ Zusätzlich verschärft wird diese Entwicklung durch die implizite Hierarchisierung innerhalb des ‚empirischen Paradigmas‘, in dem den quantitativen Methoden höhere Gütekriterien zuerkannt werden als den qualitativen, während sich beide gemeinsam weitgehend von geisteswissenschaftlichen, bildungstheoretischen und -kritischen Positionen abheben.

In diesem Kontext haben es geisteswissenschaftlich ausgerichtete Fachdidaktiken noch schwerer als zuvor, sich im Diskurs zu behaupten, weil sich die alte Frontlinie zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken nun in die eigenen (Teil-)Disziplinen hinein verschoben hat.⁹ Denn der bildungspolitisch und bildungswissenschaftlich intendierte Paradigmenwechsel stellt sich keineswegs als konsentierter Übergang vom Schlechteren zum Besseren, sondern in manchen Bereichen als tektonische Zerreißprobe dar, der sich vor allem die Geisteswissenschaften ausgesetzt, bisweilen – wenn es beispielsweise um Forschungsgelder geht – gar ausgeliefert fühlen. Diese „unaufhaltsame Verschiebung hin zu den ‚exakten‘ Wissenschaften“ glossiert der israelische Historiker Yuval Noah Harari, indem er sie nicht nur kritisch konstatiert, sondern bezogen auf das Fach Psychologie mit einer bewusst absurden Pointe ausschmückt:

8 Der Verweis auf die Existenzsicherung der Fachdidaktiken ist bei kritischer Betrachtung kein wissenschaftliches, sondern ein struktur- und standespolitisches Argument.

9 Die Gefahr der Marginalisierung wird übrigens auch für jene Wissenschaftstheorien innerhalb der Bildungswissenschaften diskutiert, die sich nicht dem empirischen Paradigma angeschlossen haben.

Konfuzius, Buddha, Jesus und Mohammed hätten nicht schlecht gestaunt, wenn man ihnen gesagt hätte, sie müssten Statistik studieren, um den menschlichen Geist zu verstehen und seine Krankheiten zu heilen. (Harari 2015, S. 316)

Bei ‚Pendelausschlägen‘ dieser Art, die in der Geschichte der Wissenschaften häufig zu beobachten sind, handelt es sich zumeist um Reaktionen auf die Unterbewertung von Aspekten in einer Periode mit der Folge von deren Überbewertung in der nächsten Periode.¹⁰ Einen Brückenschlag, hier am Beispiel der Deutschdidaktik, versuchen einige Vertreter/innen der Fachdidaktik, um das geisteswissenschaftliche mit dem qualitativ empirischen Paradigma zu versöhnen – allerdings eindeutig tendenziös:

Die Fachdidaktiken bilden zusammen mit den Fachwissenschaften und den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften die drei unverzichtbaren Säulen der universitären Lehrerbildung. Dabei ist das wissenschaftliche Selbstverständnis der Fachdidaktiken noch immer relativ heterogen. Während die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken den sich vollziehenden Paradigmenwechsel hin zu empirisch arbeitenden Wissenschaften relativ problemlos vollziehen, tun sich geisteswissenschaftlich geprägte Fachdidaktiken hier sehr viel schwerer. [...] Ein wesentlicher Faktor aber ist m. E. das immer noch nicht hinreichend geklärte wissenschaftliche Selbstverständnis der Deutschdidaktik. (Frederking 2014, S. 109)¹¹

Diese Verwerfungen ereignen sich keineswegs im politikfreien Raum des Konstrukts einer ‚reinen Wissenschaft‘, sondern korrelieren stark mit den gesellschaftlichen Werteveränderungen, bei denen die Tendenz zu neoliberal geprägtem Pragmatismus und zur Funktionalisierung von Konzepten und Menschen vorherrscht. So konstatiert die Klieme-Expertise unverhohlen den Zusammenhang zwischen restriktiver Wirtschaftspolitik und Empirisierung der Bildungslandschaft:

Seit Ende der 1980er Jahre, im Zuge der von der Thatcher-Regierung eingeleiteten und von new labour weitergeführten output-orientierten Bildungsreform, wird dort an Nationalen Curricula und Schulleistungsmessungen (assessments) gearbeitet. (Klieme et al. 2003, S. 31)

¹⁰ Wenn Brüggemann (2013, S. 169) die Frage der Wissenschaftsmethoden in der Fachdidaktik als Aufstand der am empirischen Paradigma ausgerichteten – natürlich ‚fortschrittlichen‘ – „Häretiker“ stilisiert, erhöht er die eigene Position sogar zu einem galileischen Bekenntnis wider die dumpfe Orthodoxie.

¹¹ Die Adjektivreihe *transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft* im Titel signalisiert die Absicht, der Fachdidaktik umfassende Wertigkeit zuzuerkennen.

Etwas polarisierend und vereinfachend gesagt: Seit der ‚empirischen Wende‘ stehen sich zwei Grundprinzipien der Fachdidaktiken gegenüber, die wenig miteinander gemeinsam haben, aus konträren Blickwinkeln auf die relevanten Fragestellungen blicken und kaum miteinander kommunizieren – wenn doch, dann eher im Gestus gegenseitiger Abgrenzung als gemeinsamer Verständigung. Der hierbei von allen Akteur/innen verwendete Terminus *Bildung* erweist sich als quecksilbriges Phänomen, das in jedem Kontext zu je anderen Konturen zusammenschießt und immer wieder der Fixierung entgleitet:

1. Im Fall der *fachlich orientierten Fachdidaktiken* liegt der wissenschaftliche Anspruch primär auf der Auswahl *spezifischer* fachlicher Gegenstände, denen *Bildungswert* zugeschrieben wird, wobei die Orientierung an aktuellen Theorieentwicklungen in der jeweiligen Fachwissenschaft unverzichtbar ist, aus der heraus *bildungstheoretisch* fundierte Konzepte der Vermittlung bzw. Aneignung und deren Rekonstruktion entworfen werden; Verknüpfungen mit anderen Wissenschaften sind nachgeordnet (vgl. KMK 2017).
2. Im Fall der *bildungswissenschaftlich ausgerichteten Fach- bzw. Domänen-Didaktiken*¹² liegt der wissenschaftliche Anspruch primär auf der empirischen Wirksamkeitsforschung. Aus ihr heraus werden die *Kompetenzen* modelliert, die die Studierenden der Lehrämter zu entwickeln haben, um im Handlungsfeld Schule professionell agieren und ihrerseits Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung von Kompetenzen anleiten zu können. Den Fachwissenschaften kommt vorwiegend die Aufbereitung *exemplarischer Gegenstände* aus dem Schulkanon zu.

Die beiden eher antagonistischen als komplementären Strömungen haben tendenziell zwei Typologien von Fachdidaktikern hervorgebracht: Den primär auf *bildungswissenschaftliche Perspektiven ausgerichteten Didaktiker* mit (implizitem) Bezug zu einem Fach oder einer Fachdomäne, wobei die Inhalte als *exemplarische* Gegenstände fungieren, an denen sich Kompetenzen entwickeln lassen; und den primär auf *eine Fachwissenschaft ausgerichteten Fachdidaktiker* mit (implizitem) Bezug zu den Bildungswissenschaften, wobei die ausgewählten Inhalte für das Fach *spezifisch und ‚bildungswertig‘* sein sollen. Die Differenz mag sich, so skizziert, marginal ausnehmen; sie wirkt jedoch bis tief ins System der Fachdidaktiken hinein und gibt die Perspektiven der jeweiligen Fragestellungen, Konzepte und Zielformulierungen vor.

12 Von „Domänen“ innerhalb der Fachdidaktiken ist dort die Rede, wo keine Korrespondenz zu einzelnen Fächern, sondern zu Fächer-Konglomeraten besteht, aus deren gemeinsamen *Prinzipien* sich entsprechende Kompetenzen anbahnen lassen (beispielsweise „Naturwissenschaftsdidaktik“).

Beider Vor- und Nachteile, Erkenntnismöglichkeiten und -schwächen liegen auf der Hand: Während eine überwiegend bildungswissenschaftliche Ausrichtung der Didaktik die Konturen einer profunden, theoretisch aktuellen Fachlichkeit zu verwischen droht, kommen bei einer überwiegend fachlichen Ausrichtung der Didaktik Fragen der konkreten Anforderungen aus dem Anwendungsfeld Schule, der Bildungsgerechtigkeit und der Wirksamkeit zu kurz.

Gegenstands- und fachtheorieorientierte Fachdidaktik

Bereits Hermann Helmers hat in seiner für die Geschichte der Fachdidaktiken wegweisenden *Didaktik der deutschen Sprache* postuliert, dass die für Bildungsprozesse ausgewählten „Bildungsinhalte einer ständigen Revision im Hinblick auf den Fortgang der Wissenschaften zu unterziehen“ seien, wobei aber darauf geachtet werden müsse, dass der Unterricht „nicht zum Tummelplatz ungesicherter [...] Theorien wird“ (Helmers 1972, S. 41). Ihm zufolge hat die didaktische Weiterentwicklung wissenschaftlicher Gegenstände stets die aktuelle Forschungslage zu durchdringen, in sich aufzunehmen und zugleich auch kritisch zu reflektieren. Hierin und nicht in der reinen „Wissensvermittlung“ erkennt Helmers die wesentliche „didaktische Frage nach dem Bildungswert“ eines Unterrichts-Gegenstands (ebd., S. 42), die Tenorth (1999) als genuin *fachwissenschaftlich* deklariert.

Die hier skizzierte Positionierung der Fachdidaktik als ‚fachbezogen‘ lässt sich keinesfalls angemessen als „Abbilddidaktik“ beschreiben: Dieser Terminus markiert die Intention, gegenstandsorientierte fachdidaktische Überlegungen abzuwerten mit dem Argument, in ihnen werde die *Systematik der Fachwissenschaft* unmittelbar auf den schulischen Unterricht übertragen und allenfalls durch Formen der ‚didaktischen Reduktion‘ handhabbar gemacht. Inwieweit wissenschaftliche Fachdidaktiken diese Sichtweise tatsächlich konzeptualisiert haben oder inwieweit es sich um holzschnittartige, ggf. aus dem ‚didaktischen Brauchtum‘ abgeleitete Zuschreibungen handelt, kann hier nicht erörtert werden. Seitens der aktuellen Didaktik gibt es allenfalls ironische Repliken darauf, wie sie beispielsweise in der rhetorischen Frage „Fachdidaktik – Kleine Fachwissenschaft für kleine Leute?“ (Kämper-van den Boogaart 2016, S. 91) zum Ausdruck kommt. Der Unsinn einer solchen Art des „Abbildens“ ist evident.

Trotz der notwendigen Abgrenzungen gegenüber reduktionistischen Auffassungen bleibt das Wesentliche der Fachdidaktik(en) – gerade in ihrem Verhältnis zur jeweiligen Fachwissenschaft – merklich unterbestimmt, mehr eine offene Frage als eine abschließende Antwort. Ihr kann man sich annähern,

wenn man Fachdidaktik – wie auch ‚das Fach‘ selbst – als Generator und Katalysator von inter- und transdisziplinären Perspektiven auf wissenschaftlich relevante Fragestellungen entwirft mit all den Unsicherheiten, die dialektischem Denken innewohnen. Unter dieser Prämisse stellt sich das Problem der Bezugswissenschaften eben nicht institutionell oder strukturell von der *Fachsystematik* her. Vielmehr ist die Beziehung qualitativ aus der *Fachforschung* heraus zu konturieren, was wir hier mit der Qualifizierung „gegenstands- und fachtheorieorientiert“ zu präzisieren versuchen. Ohne sie büßt jede Fachdidaktik – unabhängig von der angezielten Schulart und -stufe – ihre Spezifik und Tiefenschärfe sowie ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung ein. Diese Dimension der Forschungsaktualität fehlt sowohl der kritisierten „Abbilddidaktik“ als auch dem „COACTIV-Modell“, da sie weder in einer irgendwie gearteten formalen Komplementarität noch in einem irgendwie gearteten ‚Wissensinhalt‘ aufgeht.

Aus dem Anspruch einer auf Fachforschung ausgerichteten Lehrerbildung erwachsen sowohl den Fachwissenschaften als auch den Fachdidaktiken deutlich zu konturierende Pflichten, die generell unabhängig von außerwissenschaftlichen Anforderungen zu bearbeiten sind. Unter dieser Prämisse ist an die *Fachwissenschaften* die Forderung zu richten, dass sie sich bewusst, gezielt und differenziert auf ihre Aufgaben in der Lehrerbildung einstellen und hierfür spezifische Forschungs- und Lehrthemen bearbeiten, da sich keineswegs, wie bisweilen behauptet, an *allen* Themen wesentliche Fragestellungen bzw. Methoden des Fachs lernen lassen. Vielmehr müssen die für weitergehende Bildungsprozesse relevanten *fachspezifischen Inhalte* ermittelt und vermittelt werden. An die *Fachdidaktiken* ist die Forderung zu richten, dass sie sich bewusst, gezielt und differenziert mit der fachlichen Forschungsaktualität auseinandersetzen und sie in didaktischen Konzeptualisierungen und Wirksamkeitsstudien berücksichtigen. Als Brückenwissenschaft gewährleistet die Fachdidaktik die Verschränkung der Professionskomponenten, die auf dem forschungsaktuellen Niveau der Fachwissenschaft – und nicht auf dem des Schulkanons – erfolgen muss, um der Stagnation schulischer Bildung entgegenzuwirken.

Bildungswissenschaftlich orientierte Fachdidaktik

Ein wesentliches Merkmal bildungswissenschaftlich orientierter Fachdidaktik liegt darin, dass sie nicht primär didaktische Konzepte entwickeln, sondern Lernprozesse auf der Basis empirischer Kognitions- und Lernforschung untersuchen und fördern will. Die hier zuzuordnenden kompetenzorientierten empirischen Untersuchungen heben darauf ab, die intendierten Lernergebnisse stärker als bisher zu explizieren und den tatsächlich erzielten ‚outcome‘

zum Zweck der Optimierung valide zu überprüfen (vgl. Bauer, Prenzel 2012). Diese primär auf Schülerinnen und Schüler gerichtete Intention strahlt auf die Lehrerbildung zurück, der die Aufgabe der ‚Professionalisierung‘ angeht und bereits berufstätiger Lehrer/innen zukommt, ganz im Sinne der griffigen Maxime: „Gute Lehrerbildung führt zu guten Lehrern! Gute Lehrer erzielen größere Lernerfolge bei ihren Schülern!“ (Terhart 2006, S. 35). Dies ist ein Glaubenssatz, der angesichts der extrem variablenreichen Prozesse des Lernens und Sich-Bildens schlechterdings weder be- noch widerlegbar ist, sich aber (deswegen?) als sehr wirkmächtig erweist. Gleichwohl muss man konstatieren, dass es trotz aller einschlägigen, auch durch die ‚Qualitätsinitiative Lehrerbildung‘ intensivierten Forschungsanstrengungen nach wie vor an Erkenntnissen über erfolgreiches Lernen von Lehramtsstudierenden mangelt und die empirische Evidenz für die Wirksamkeit von universitären Angeboten und Maßnahmen fehlt. Anhand vorliegender Studien lassen sich jedoch einige Defizite hinsichtlich des Studienerfolgs identifizieren: So gelingt es z. B. häufig nicht, künftigen Lehrer/innen die nötige wissenschaftliche, forschungsaffine Haltung mitzugeben, mit der sie ihr Handeln auf theoretische Erkenntnisse stützen (vgl. z. B. Czerwenka, Nölle 2001; Lipowsky 2006; Messner 2007), sich fortlaufend weiterbilden bzw. selbst zum Prozess der Wissenserweiterung beitragen (vgl. European Commission 2007) oder einen (selbst-)reflexiven Habitus entwickeln können (vgl. Wyss 2013). Ein weiteres Desiderat besteht in der Weiterbildung bereits berufstätiger Lehrkräfte, die bislang als Domäne der Kultusbürokratie kaum in den Wissenschaftsbereich integriert ist. Angesichts der Fokussierung auf bildungspolitisch erwünschte Ergebnisse treten prinzipielle Problematisierungen dieses Professionalisierungsansatzes in den Hintergrund, die der Ausrichtung des Kompetenzparadigmas am *Erfolg* die Forderung entgegenstellen, es sollte bei gelingenden Lernprozessen – speziell in den geisteswissenschaftlichen Fächern – eher um *befriedigende Erfahrungen* gehen (vgl. Kepser 2012, S. 74–75).

Der Trend, die Kompetenzen von (künftigen) Lehrer/innen zu messen und mit Merkmalen der Ausbildung oder Indikatoren des Lernerfolgs von Schüler/innen in Beziehung zu setzen (vgl. z. B. Blömeke et al. 2013; Kunter et al. 2011), erhielt durch die PISA-Erhebungen zusätzliche Brisanz. Verschärft durch die viel rezipierten Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik breitete sich seit der ‚empirischen Wende‘ ein begründeter Vorbehalt gegen herkömmliche fachdidaktische Positionen aus, der in etwa besagte, dass diese sich bislang ausschließlich mit der *Entwicklung und Aufbereitung von Konzepten*, nicht aber mit der *Überprüfung ihrer Wirksamkeit* befasst hätten. So zutreffend diese Kritik ist, so wenig können auch empirisch angelegte Studien eindeutige Beziehungen zwischen allgemeinen Lernarrangements und individuellen Lernergebnissen ermitteln,

weil hier womöglich grundsätzliche Grenzen bestehen. Deswegen werden die Zielsetzungen dieser Forschungspositionen, die mit evidenzbasierten Verfahren den Erfolg pädagogischer Handlungen steigern wollen, aus dem Blickwinkel der kritischen Erziehungswissenschaft und der Systemtheorie problematisiert. Luhmann und Schorr wiesen bereits 1982 darauf hin, dass es keine lineare Kausalität zwischen der Intention einer erziehenden oder lehrenden Person und der Wirkung auf die Lernenden oder Erzogenen gebe; vielmehr könnten Lernprozesse stets nur angeregt, niemals unmittelbar erzielt werden. Diese Position entwickelt Luhmann weiter und postuliert generell, dass Erziehung und Unterricht immer mit dem Umstand der (doppelten) Kontingenz umgehen müssen, also der grundlegenden Ungewissheit und Offenheit im menschlichen Handeln (2012, bes. S. 191–240; vgl. Giesecke 2004). Unbeschadet solcher prinzipiellen Einwände gilt das Interesse der empirisch ausgerichteten Bildungsforschung und der sich ihr zuordnenden Fachdidaktiken einerseits der Förderung von Lernenden durch kompetenzorientierte Trainingsprogramme mit entsprechenden Outcome-Testungen, andererseits der Erforschung von Unterricht durch Interventions- bzw. Beobachtungsstudien sowie des Weiteren dem Konnex zwischen dem Berufshabitus („Professionalisierung“) der Lehrpersonen und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.

Professionalisierung zwischen Desiderat und Hegemonie

Angesichts der bisher erörterten komplexen Verhältnisbestimmungen wirkt es überraschend unzeitgemäß, dass gerade das seit einigen Jahren im deutschen Diskussionszusammenhang – und nur dort¹³ – nahezu hegemonial auftretende Modell einer professionellen Lehrerbildung von Baumert und Kunter (2006) die Dimension ‚des Fachs‘ weder in seiner zentralen Stellung noch in seinen vielschichtigen Herausforderungen und Tiefenwirkungen angemessen berücksichtigt. Der dominante Anspruch dokumentiert sich u. a. darin, dass derzeit keine fachdidaktische Diskussion an einer wie immer gearteten Bezugnahme auf das COACTIV-Modell vorbeikommt, obwohl es genuin (nur) für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich Geltung beansprucht.¹⁴ Umgekehrt lässt sich konstatieren, dass in bildungswissenschaftlich orientierten Erörterungen fachdidaktische Positionen keine Rolle spielen – sie tauchen schlicht nicht auf. Mit anderen Worten: Wer mit der Zeit gehen will, streckt und presst

13 Diesen Hinweis auf die Sonderstellung des COACTIV-Modells im internationalen Vergleich verdanken wir einem Vortrag des Luzerner Fachdidaktikers Prof. Dr. Peter Gautschi am 10. Juli 2018 anlässlich der Summer School der Heidelberg School of Education.

14 Selbst in der auf Kreativität ausgerichteten Musikpädagogik sind Bestrebungen dokumentiert, das Modell adaptiv mit eigenen Inhalten zu füllen (vgl. Hofmann 2014).

seine didaktischen Konzepte ins Prokrustesbett des COACTIV-Modells, obwohl es einer eher herkömmlichen positivistischen Wissenschaftstradition entstammt und primär der Zielvorgabe empirischer Messbarkeit des ‚Professionellen‘ dient, nicht der Konzeptualisierung von Bildung. In seinen Intentionen erweist es sich als funktional, undialektisch und ideologisch, es ist entgegen der landläufigen Bewertung weniger innovativ als in wissenschaftstheoretischer Hinsicht anti-modern. Das Modell subsumiert alle fachlichen „Facetten“ unter dem Begriff des „Wissens“ (*knowledge*), das wiederum als „Inhalt“ (*content*) erscheint:

Beim Professionswissen und deren [sic] Charakterisierung hat sich eine Einteilung in drei Wissensbereiche durchgesetzt: Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*). (Günther et al. 2017, S. 219)

Dass Modelle komplexe Sachverhalte vereinfachen, ist unvermeidlich. Dennoch wird eine wissenschaftlich-kritische Erörterung des COACTIV-Modells auch dadurch erschwert, dass die in ihm verwendete Begrifflichkeit ungeklärt ist. Dies gilt sowohl für die Gleichsetzung des deutschen Terminus *Wissen* mit dem englischen *knowledge* als auch – und das ist gravierender – für die fehlende Differenzierung dessen, was unter dem Lemma ‚fach-‘ firmiert. Während in vielen fachdidaktischen Ansätzen der Begriff des ‚Fachlichen‘ als Klammer die fachwissenschaftlichen und die fachdidaktischen Aspekte verbindet, grenzt das Modell den Bereich der Fachdidaktik kategorial vom Fachlichen ab, eine Trennung, die die englische Version durch die Zuweisung der Fachdidaktik zur *pädagogischen* Domäne noch verschärft.

Das COACTIV-Modell reproduziert die starre ‚Versäulung‘ der Lehrerbildung mit der beklagten mangelnden Interaktion zwischen den Komponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft(en) durch die nicht minder starre ‚Versäulung‘ der drei *Knowledge*-Bereiche und -Facetten, die zumeist als „Wissen“, in manchen Adaptionen auch als „Kompetenzen“ bezeichnet werden (vgl. Haussener 2014).

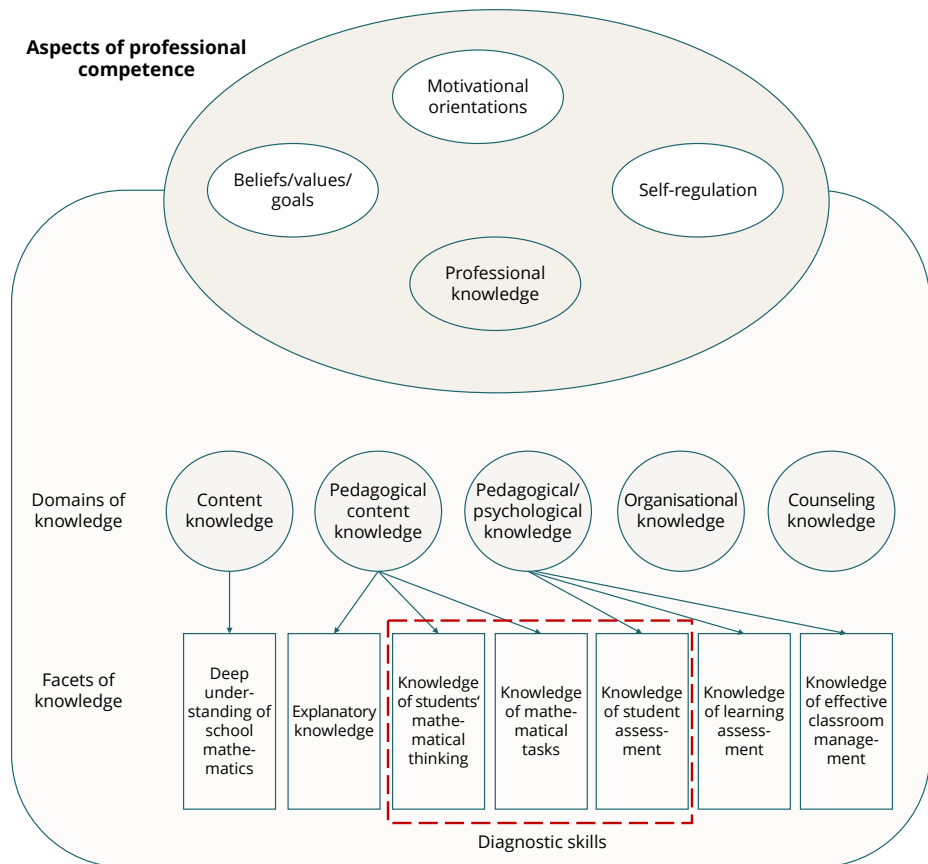


Abb. 1: Das COACTIV-Modell gemäß Leuders et al. 2018.

Dem Schema lassen sich am Beispiel der Mathematik wichtige Informationen entnehmen, was unter ‚fachlichem Wissen‘ verstanden werden soll: Es handelt sich um Inhalte, die im Wesentlichen aus den schulischen Curricula („school mathematics“) und nicht aus aktuellen Fragestellungen der Bezugswissenschaft stammen. In dieser Orientierung überlässt das universitäre Bildungssystem die Hoheit über Themen jenen normsetzenden Instanzen, die stärker von politischen, juristischen und weltanschaulichen als von wissenschaftlichen Kriterien bestimmt sind. Die in Kommissionen unter Federführung der Kultusministerien und in Abhängigkeit von den jeweiligen politischen Kräfteverhältnissen erarbeiteten „Bildungspläne“ haben zwar eine gesellschaftlich halbwegs legitimierte Orientierungsfunktion, sollten für die universitäre Lehrerbildung jedoch *Objekt einer kritischen Auseinandersetzung* und nicht *Leitgröße der Inhaltssetzung* sein (vgl. Reichenbach 2008).

Hinzu kommt, dass der für das Modell zentrale Wissensbegriff in bemerkenswerter Weise widersprüchlich ist, was jüngste Äußerungen von dessen Mit-schöpferin Mareike Kunter zutage bringen. Sie erläutert in einem Interview mit der Wochenzeitung *Die Zeit*, es habe „vor 40 Jahren [...] noch einen Wissenskanon [gegeben], den der Lehrer vermittelt hat, der war wichtig für die Vorbereitung auf bestimmte Berufe“ (Kunter 2016). Hier erscheint ‚Wissen‘ als überholte Kategorie, wobei diese kritische Einschätzung das ‚Wissen‘ in einen funktionalen Zusammenhang stellt, der gerade nicht auf die schulische Tradition zutrifft, nämlich „die Vorbereitung auf bestimmte Berufe“. Im Gegenteil: Schulische Wissensvermittlung zielte herkömmlicher Weise auf *Allgemeinbildung*, während gerade die auch von Kunter postulierte Wende zur empirischen Bildungsforschung die Ausrichtung des Schulwesens auf und durch Anforderungen der Wirtschaft, also „die Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke“, forciert (Münch 2009, S. 41; vgl. Kissling, Klein 2011). In der Weiterführung ihrer Argumentation grenzt Kunter das Wissen alter Provenienz vom neuzeitlichen Kompetenzerwerb ab, wobei die holzschnittartige Abwertung des „Auswendiglernens“, das in einem nebulösen ‚Früher‘ Usus gewesen sei, etwas skurril und realitätsfern wirkt:

Heute müssen wir uns damit abfinden, dass wir viele Berufe, die die Kinder ergreifen werden, noch nicht einmal kennen. Früher gab es Lehrpläne, heute geht es um Kompetenzen, um Fertigkeiten, nicht mehr um Auswendiglernens. Lehrer müssen Lernstörungen diagnostizieren, Förderpläne schreiben und Eltern viel stärker bei der Erziehung unterstützen. (Kunter 2016)

Allerdings spielt eine bestimmte Art von ‚Wissen‘ für Kunter dann doch wieder eine große Rolle in der Professionalisierung, auch wenn sie es nur auf ein einziges Gebiet bezieht: Lehrer/innen müssen „genügend *pädagogisches Fachwissen* besitzen, um professionell zu handeln und sich selbst stärker zu reflektieren“ (ebd., Hervorh. GH / BB). In dieser kleinen Rekonstruktion des Argumentationsverlaufs tritt in nuce hervor, welche Vorstellungen dem im Modell leitenden Begriff *knowledge* hinterlegt sind. Er bietet keinen Raum für Aspekte der fachwissenschaftlichen Forschung in ihrer Breite und Tiefe, für Entwicklung als unverzichtbare Bildungsdimension, für die Fähigkeit zu Kritik, für Fragen der Wertorientierung und für Individuation, die alle jedoch als essentiell für die Professionalität von Lehrer/innen gelten müssen. Anders gesagt: Ein Begriff von *Wissen*, der die sokratische Dimension des Nichtwissens und von *Verstehen*, der das nach Humboldt notwendige Nichtverstehen ausblendet, kann für die Konturierung einer exzellenten Lehrerbildung keinen Anspruch auf Verbindlichkeit erheben.

Zwei Maßnahmen – ein Bildungskonzept

Zugegeben: Man könnte angesichts des *nunc stans* der sich wiederholenden Debatten und Kontroversen (Lehrer)bildungsmüde werden. Schon deswegen ist die Sehnsucht nach praktikablen Lösungen und eindeutigen Entscheidungen für eines der Wissenschaftsparadigmata verständlich, um damit sowohl der Zeitschleife entkommen als auch den Anschluss an den Zeitgeist gewinnen zu können. Gleichwohl löst die vielfach propagierte Ausrichtung der Lehrerbildung auf empirische Bildungsforschung die bestehenden Probleme nicht, sondern vermehrt die Dilemmata. Das ist keineswegs als Einwand gemeint, da es sich zugleich auch um eine Vermehrung von Sichtweisen, Schärfung von Widersprüchen und Vertiefung von Fragestellungen handelt, deren Bearbeitung das Proprium der Lehrerbildung sein sollte. Daher wäre es unseres Erachtens angesichts des bisherigen Argumentationsganges verfehlt, einer Konklusion zuzustreben, die im mehrfachen Wortsinn ‚abschließend‘ wäre. Stattdessen sind unterschiedliche Zugänge zu den bestehenden Dilemmata aufzuschließen, um sie in den wissenschaftlichen Dialog zu überführen und darin dialektisch ‚aufzuheben‘. Hierbei sollen jedoch weder die Polarisierung fortgeschrieben und die Gräben vertieft noch vorschnelle Harmonisierung, „große Gereiztheit“ (Pörksen 2018) oder tagespolitischer Aktivismus propagiert werden. Vielmehr geht es um interessiertes transdisziplinäres Aufeinanderhören und Miteinandersprechen, für das es strategischer und struktureller Rahmenbedingungen bedarf, die wir exemplarisch anhand zweier konkreter Realisierungen in Heidelberg skizzieren:

- die strukturelle, inhaltliche und curriculare Verschränkung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in fächeraffinen Clustern und im verpflichtenden Verschränkungsmodul des Master of Education sowie
- die Etablierung der bislang vernachlässigten ‚Digitalisierung der Lehrerbildung‘ als Querschnittsthema für alle Leistungsbereiche an der Heidelberg School of Education.

Ihre Wirksamkeit entfalten diese Maßnahmen im Bildungskonzept der hochschulübergreifenden wissenschaftlichen Einrichtung der Heidelberg School of Education (HSE), in der die Pädagogische Hochschule Heidelberg und die Universität Heidelberg als Garanten der akademischen Lehrerbildung institutionell und strategisch zusammenarbeiten (www.hse-heidelberg.de). In ihr hat die Heidelberger Lehrerbildung einen gemeinsamen programmatischen Ort gefunden, der ihre hervorragende Stellung zur Bewältigung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer globalisierten und digitalisierten Welt im universitären Kontext nachhaltig sichert.

Verschränkung in den ‚heiEDUCATION Clustern‘ und im ‚Verschränkungsmodul‘

Der Prozess, forschungsaktuelle und innovative Entwicklungen einer Fachwissenschaft mit denen der jeweiligen Fachdidaktik sowie nach Möglichkeit mit bildungswissenschaftlichen und professionsspezifischen Positionen in Beziehung zu setzen, ist risikoreich, komplex und zeitintensiv. Um seinetwillen sind Zielgruppen und Zielsetzungen neu zu definieren, und sein Gelingen hängt wesentlich von der Motivation, der Kooperationsbereitschaft und der interdisziplinären Offenheit der involvierten Akteure ab. Ihre unterschiedlichen Kompetenzen, Stärken und Kulturen stellen eine Ressource von unschätzbarem Wert dar.

Zur Realisierung des ambitionierten Anspruchs auf *Forschungsorientierung der Lehrerbildung unter Einbeziehung aller Fächer* hat die HSE im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ fünf fachaffine heiEDUCATION Cluster eingerichtet, die als dynamische Einheiten die Mitwirkenden aus beiden Hochschulen und externe Akteure aus der Fort- und Weiterbildung sowie aus allen Schularten einbinden. Die Cluster bilden miteinander eine gemeinsame Netzstruktur („Clusterforum“; www.hse-heidelberg.de/forschung/heieducation-cluster) und bieten mit unterschiedlichen Kommunikationsformaten einen Ermöglichungsraum für die interdisziplinäre Arbeit an Forschungsprojekten sowie daraus abgeleiteten Lehr-Lern-Konzeptionen. Dabei entwickeln die Wissenschaftler/innen forschungs- und professionsorientierte Formate, die sie im Lehramtsstudium erproben und in nachhaltige Konzeptionen für die Lehre überführen.

Eine wesentliche strategische Bedeutung kommt der strukturellen Verankerung des ‚Verschränkungs-Ansatzes‘ in den Curricula des gemeinsamen Studiengangs ‚Master of Education mit den Profillinien Sekundarstufe I und Lehramt Gymnasium‘ zu.¹⁵ Die neu erarbeiteten Studienordnungen enthalten ein verpflichtendes *Verschränkungsmodul* im Umfang von mindestens 6 ECTS pro Fach. Darin sind Lehrveranstaltungen angesiedelt, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik (hochschulübergreifend) und Bildungswissenschaften miteinander verbinden. Konkret vollzieht sich die ‚Verschränkung‘ in einem Kontinuum zwischen gemäßigter und intensiver Ausprägung, für die vier Heidelberger Strukturtypen – additive, konsekutive, integrative und anwendungsbezogene Verschränkung – vorliegen (vgl. Härle, Busse, Mahner 2018, S. 275–278).

¹⁵ Nach der Reform in Baden-Württemberg mit der Umstellung aller Lehramtsstudiengänge auf die gestufte Struktur beginnen die Lehramts-Master zum 01.10.2018 (vgl. Rahmen-VO KM 2015).

Dieses HSE-Ziel erfährt so seine nachhaltige Operationalisierung über alle Studienfächer und -kombinationen hinweg, was die wissenschaftliche Fundierung und Forschungsorientierung der Lehrerbildung und die Einheit von Forschung und Lehre noch deutlicher profiliert als bisher. Das Modul intensiviert die wissenschaftliche Zusammenarbeit der Lehrenden aller beteiligten Institutionen und fördert die Fähigkeit der Studierenden, die komplexen Zusammenhänge zwischen den Komponenten der Lehrerbildung zu durchdringen. Es versetzt sie in die Lage, im Sinne des forschenden Lernens fachwissenschaftliches Wissen und Können mit Konzepten forschungsbasierter Fachdidaktik zu verknüpfen und kritisch zu reflektieren. Bei der (zunächst) ressourcenintensiven Umsetzung dieser curricularen Innovationen unterstützt die HSE die Fächer durch Projektmittel, verschiedene Online-Tools und Beratungsangebote.

Digitalisierung in der Lehrerbildung an der HSE

Der Buzz-Slogan „Digitalisierung (in) der Lehrerbildung“ durchzieht derzeit eine diskursive und von zahlreichen Bildungs-Akteuren mal mehr, mal weniger gereizt oder kundig oder besserwisserisch kommentierte Gemengelage. Sie erstreckt sich von der Auffassung, digitale Bildung sei das notwendige, zukunftsrelevante Allheilmittel für die „digitale Bildungsrevolution“ (Dräger, Müller-Eiselt 2017, S. 28), welche unser „Bildungssystem radikal verändern“ wird (ebd., S. 23), bis hin zu skeptischen Einschätzungen ihrer Bedeutung für die Modernisierung, Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrerbildung. Verständlicherweise ist die öffentliche, politische und fachwissenschaftliche Debatte von Ratlosigkeit und Unkenntnis darüber gekennzeichnet, was genau mit diesem Schlagwort bzw. mit ‚digitaler Bildung‘ überhaupt gemeint ist, wenn sie Anderes oder Besseres sein soll als eine aktualisierte kritische Medienbildung, die nach den Jahren der Schläfrigkeit nun mit erhöhter Geschwindigkeit konzeptuell und strukturell vorangebracht werden muss. Der kommerzielle und partizipative Erfolg von privaten digitalen Bildungsanbietern wie *bettermarks* oder *Khan Academy* (vgl. ebd., S. 20, 47–48) scheint diese Zielsetzungen zu bestätigen, da sie mittels Big Data, Algorithmen, Learning Analytics und Lernsoftware die Verheißungen der Digitalisierung offenbar erfüllen: den individuellen, zeit- und standortunabhängigen Kenntniserwerb, die demokratisierende „Bildung für alle!“ (ebd., S. 30) oder die ‚datenbasierte Optimierung von Lernwegen‘. Völlig ungeklärt ist jedoch, ob und inwieweit diese Konzepte neben der Wissensakkumulation auch tatsächlich Bildungsprozesse aktivieren.

Dem eindeutigen bildungspolitischen Credo zufolge ist die Digitalisierung der Schulen für jede Regierung ein Profilierungsfeld, wobei es in der Konkretisierung

eher um die Installation von WLAN-Access-Points und die Anschaffung von Geräten geht als um grundsätzliche Fragestellungen zu möglichen Veränderungen der Bildungslandschaft im Zuge der Entwicklung von ‚Künstlicher Intelligenz‘. So verweist auch die derzeitige Bundesdigitalisierungsbeauftragte mit der saloppen Feststellung, es sei „[b]esser, die Schüler lesen Goethes Faust auf dem Tablet als irgendeinen Schund auf Papier“ (News4Teachers 2018), eine mögliche wissenschaftlich fundierte Aufarbeitung der komplexen Thematik auf die hinteren Ränge. Hinzu kommt, dass die Bildungspolitik auch in diesem Feld weder den umfassenden gleichberechtigten Diskurs mit den beteiligten Akteuren der Lehrerbildung in den Schulen und Hochschulen sucht noch diese ihren Aufträgen entsprechend ausreichend unterstützt, was dazu führt, dass die Digitalisierung aller Lebensbereiche gerade im Kontext von Schule und Bildung bisher nicht adäquat repräsentiert ist (vgl. Monitor Lehrerbildung 2018; KMK 2016; OECD 2015; Baran 2016; kritisch: Fish 2012; Thiel 2012).

Mit dem Konzept „HSE Go Digital Now!“ hat die HSE begonnen, die Digitalisierung der Lehrerbildung gleichermaßen als Chance für Innovation wie als Bildungsherausforderung zu verstehen, deren Bewältigung von den heutigen und zukünftigen Lehrer/innen zu leisten ist. Unter dieser Perspektive hat sie Digitalisierung als prioritäres Querschnittsthema in der Lehrerbildung konzeptionell, strategisch und strukturell konturiert und operationalisiert und auf vier Ziele von hoher gesellschaftlicher Relevanz und Bildungsaktualität ausgerichtet: die Vermittlung von Medien- und Digitalkompetenz, die Befähigung zu kritischem und didaktisch sinnvollem Umgang mit digitalen Medien, die Entwicklung von Lehrenden als *digital mentors* und die Nutzung digitaler Medien zur Verschränkung der Komponenten der Lehrerbildung. Im Wesentlichen geht es um die sowohl forschungs- als auch professionsorientierte Etablierung eines wissenschaftlichen Diskurses zu

- Innovationen, die dem digitalen Wandel in der Lehrerbildung Rechnung tragen,
- Wissen über digitale Prozesse und deren vielfältige Konsequenzen, ethisch-moralische Implikationen und Fragen einer emanzipierten, bildungsgerechten und demokratischen ‚Kooperation von Mensch und Maschine‘ sowie
- innovativ-kreativen digitalen Formaten der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs und zeitgemäßen Werkzeugen der Aktivierung (individueller) Bildungsprozesse u. a. im Sinne des ko-konstruktiven Lehrens und Lernens (*Visible Teaching and Learning*) und der Interaktion aller Akteure über die Phasen der Lehrerbildung hinweg.

Bereits jetzt laufen einschlägige Aktivitäten an der HSE, beispielsweise die interaktive Nutzung digitaler Medien wie ‚Online-Self-Assessment‘ und ‚Online-Beratungstool‘, die Medien-Zusatzqualifikation für angehende und berufstätige Lehrer/innen sowie die Pilotveranstaltungen zur E-Portfolio-Begleitung von Praxisphasen. Daneben werden im Bereich Forschung / Lehre / Innovation spezifische Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte zum kritisch-reflexiven Umgang mit digitalen Medien sowie zu Herausforderungen und Chancen des digitalen Zeitalters ausgebracht und ab Januar 2019 zusätzlich durch eine neu eingerichtete *heiEDUCATION Juniorprofessur Digitalisierung* verstärkt. Einer besseren Infrastruktur dienen der Aufbau und die nachhaltige wissenschaftliche und technische Weiterentwicklung des „HSE Digital Teaching and Learning Lab“, das als realer Raum mit medial-technischer Ausstattung *und* als digital-virtueller Ort im Sinne eines kreativen Service-, Experimentier-, Austausch- und Vernetzungszentrums zu Forschung, Lehre, Transfer und Innovation zugunsten einer ‚Lehrerbildung in der digitalen Welt‘ beiträgt.

Bildung durch Erfahrung. Ein Bildungskonzept

Das hier skizzierte Konzept der Heidelberger Lehrerbildung bliebe ohne rechte Substanz, wenn es nicht in ein Bildungskonzept eingebunden wäre, das die Operationalisierungen in ihrer theoretischen Fundierung und ethischen Ausrichtung rahmt. Entgegen ursprünglichen Befürchtungen hat das Vordringen des empirischen Paradigmas in der Lehrerbildung den Bildungsansatz nicht eliminiert. Stattdessen schärft die mit der Empirisierung einhergehende Kompetenz-Orientierung das Bewusstsein für die ‚Dichotomie des Bildungsbegriffs‘ selbst, die sich in zwei antagonistischen Facetten zeigt. Im schulischen Kontext begegnen wir häufig einem Begriff von Bildung, der zu seinem eigenen Schaden als ‚Aneignung von *Bildungswissen* und *Bildungsinhalten*‘ zum Tragen kommt und darin seine selektierende Gewalt entfaltet. Diese durch didaktisches Brauchtum und institutionelle Macht konstituierte Vorstellung von *Bildung als Besitz* steht in grundsätzlichem Widerspruch zur aufklärerischen Tradition, in der im Rückverweis auf Wieland, Goethe und Humboldt *Bildung als Prozess* und als *Weg ins Offene* gedacht werden muss, der gerade nicht in der Vermittlung von Wissen aufgeht, sondern über sie hinausweist und zu ihr in dialektischer Spannung steht. Auch das Konstrukt der *Bildungsstandards* kann nicht zwischen den Positionen vermitteln, weil er sich spätestens seit der Klieme-Expertise aller prozessualen Implikationen entledigt hat.¹⁶

¹⁶ Begriff und Funktion der „Bildungsstandards“ stehen, ganz gegen die Verwendungsabsicht, in Widerspruch zur aktuellen bildungspolitischen Strömung der Inklusion und Individua-

Der scheinbare Rückgriff auf bürgerliche Bildungsideale des 18. und 19. Jahrhunderts korreliert mit aktuellen lerntheoretischen Konzeptionen, die sich gleichermaßen der fachwissenschaftlichen wie der bildungswissenschaftlichen Fundierung verpflichtet wissen und deren Relevanz für die Lehrerbildung uns unabweisbar erscheint. So fasst die fachdidaktisch begründete „Erfahrungstheorie des Lernens“ von Arno Combe und Ulrich Gebhard (2007, 2009) ‚Lernen‘ als einen dynamischen Prozess auf, den die Erfahrung von „Krisen“ in Gang setzt und der die Person als Ganze betrifft. Die Begegnung mit den Phänomenen unserer Welt, deren Gewissheit und Selbstverständlichkeit im und durch den schulischen und universitären Bildungskontext ‚frag-würdig‘ werden, gleichen einer ‚Reise‘ ins eigene Ich, das in der Auseinandersetzung mit den äußeren Erscheinungen neue Erkenntnisse und ein neues Bewusstsein seiner selbst hervorbringt. Solche „Diskrepanzerfahrungen“ (Combe, Gebhard 2012, S. 31) stimulieren Lernende zu selbsttätigen Prozessen der Sinnkonstitution:

Ein wie immer fragil bleibendes Resultat ist in der Regel eine neue Sicht der Dinge und ein neues Verhältnis zu sich selbst und zur Welt. Der Niederschlag dieses Prozessgeschehens erfolgt in Form des Wissens, neu angeeigneter Routinen oder auch in Form neu gewonnenen Sinns und Verstehens. (Combe, Gebhard 2007, S. 109; vgl. Heizmann 2018, S. 33–38)

Damit ist Bildung als Raum entworfen, in dem nicht nur Wissen, sondern auch Nichtwissen, nicht nur Sicherheit, sondern auch Irritation, nicht nur Verstehen, sondern auch Nichtverstehen als Triebfedern des Lernens fungieren können und sollen. Dies bedeutet, dass zum Bildungsprozess Erfahrungen von Kontingenzen, Risiken und Krisen gehören und es ein Bildungsziel ist, mit Widersprüchlichkeiten, Vieldeutigkeiten und prinzipiellem Nichtverstehen konstruktiv umgehen zu können (vgl. Dressler 2013, S. 185). Prozesse dieser Art professionalisieren Lehrer/innen für ihre Schlüsselrolle als *Vermittler von Bildung*, indem sie ihnen authentische Bildungserfahrungen im Sinne der Lerntheorie ermöglichen. Es sind – metaphorisch gesagt – ‚Reisen in Richtung Bildungsmündigkeit‘ im Sinne lebenslangen Lernens, die sich modellhaft und authentisch immer wieder ereignen. Ihre Qualität liegt darin, dass sie niemals linear verlaufen, sondern diskontinuierlich, individuell und unlimitierbar, und weder final auf ‚Ergebnisse‘ abzielen noch sich als *Outcome* erfassen lassen.

lisierung. Unter sonderpädagogischer Perspektive begünstigt die „einseitige Überbewertung von Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Tests [...] die Entwicklung einer Schulkultur, die mit inklusiven Werten im Widerspruch steht“ (Werning 2012, S. 50). Bildungsstandards würden einheitliche Zielvorgaben machen, während die inklusive Schule auf individuelle Lernprofile abhebe. Ethische Bedenken gegen die auf Optimierung des Outcome gerichteten Intentionen macht Reichenbach (2011) geltend.

Ein Konzept, das die Dauerkrise der Bildung so versteht, dass Krisenerfahrungen Bildungserfahrungen initiieren, kann aus dem vermeintlich engen Feld der Lehrerbildung heraus in die Wissenschaftsorganisation hineinwirken. Es macht ‚Bildung‘ nicht nur zum Thema, sondern zum Paradigma der wissenschaftlichen Selbstverständigung schlechthin:

Bildung lässt sich nicht in die Normalität der Verwaltung und Präsentation des Wissens überführen. Sie ist der genuin ethische Prozess der Befreiung des Individuums – in Hegels Worten – als absoluter Durchgangspunkt in der Entwicklung des Subjekts zum freien Selbstsein in den allgemeinen Formen der Gesellschaft. So verstanden gibt es keine besonderen Bildungskrisen, weil Bildung die Krise selbst ist, aus der sich Gesellschaft stets neu restituiert. Genau deshalb aber verdient die Thematik der Bildung und ihrer Organisation die Aufmerksamkeit der Gebildeten unter ihren Verächtern. (Zenkert 2017, S. 12)

Mit ihrer besonderen Verantwortung und Kompetenz für die Generierung von Bildungsprozessen kommt der Lehrerbildung ein weit über Ausbildungsfragen hinausreichender Rang im hoch komplexen modernen Wissenschaftssystem zu. In ihm hat sich die Zivilgesellschaft den bestmöglichen Ort und die optimale Expertise für das Aufbereiten von Widersprüchen und deren Indialogsetzen geschaffen, und darin kann die Lehrerbildung eine spezifische Rolle einnehmen. Sie wird zum integrierenden Bestandteil des Legitimationszusammenhangs der Wissenschaften und deren Verpflichtung zur Mitgestaltung unserer welt-offenen, humanen und demokratischen Gesellschaft. Indem sie auf die Vernetzung und Kooperation der lehrerbildenden Einrichtungen als synergetischen Nukleus und die interagierende Forschung in allen beteiligten Fächern und Disziplinen bauen muss und kann, stärkt sie als strukturell transdisziplinäres System diese Bereiche wiederum in ihrer Bewältigung der Zukunftsaufgaben. Sie bringt die Voraussetzungen mit, die inter- und transdisziplinäre Diskussion *aller* an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen, Domänen und Akteure angemessen zu rahmen und die unterschiedlichen, teils hoch kontroversen Wissenschaftspositionen, Forschungsmethoden und Zielperspektiven mit all ihren Differenzen, Abgrenzungen und Zielkonflikten ins Gespräch zu bringen, was zusätzlich ihr eigenes wissenschaftliches Profil schärft. Damit tritt nicht mehr und nicht weniger zutage als die Anforderung einer anstrengenden und zeitintensiven transdisziplinären Diskursstruktur, die aber für alle Themen und Beteiligten Gewinn verspricht. Die Vielseitigkeit und Vielfachlichkeit der universitären Lehrerbildung, die häufig als Defizit gilt, bietet ein unschätzbbares Potential, das noch weit stärker zur Entfaltung gebracht werden sollte, um der gemeinsamen Verantwortung für die akademische *Polis* gerecht zu werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. ([1966] 1986). Erziehung nach Auschwitz. Gesammelte Schriften, Band 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 674–690
- Arendt, Hannah (2000). Die Krise in der Erziehung. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 255–276
- Arnim, Bettina von ([1843] 1963). Dies Buch gehört dem König. Werke und Briefe. Hrsg. von Gustav Konrad. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Band 3
- Baran, Evrim (2016). Examining the Benefits of a Faculty Technology Mentoring Program on Graduate Students' Professional Development. In: Journal of Digital Learning in Teacher Education, 32 (3), S. 95–104
- Bauer, Johannes und Prenzel, Manfred (2012). European Teacher Training Reforms. In: Science, 336, S. 1642–1643
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520
- Becker, Egon (1999). Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 46–60
- Bernal, John Desmond (1946). Science and the Humanities. www.marxists.org/archive/bernal/works/1940s/humsci.htm [15.06.2018]
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. und Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013). Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDSLT. Münster: Waxmann
- Bohnsack, Fritz (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: M. Bayer; B. Koch-Priewe; F. Bohnsack und J. Wildt (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–123
- Bonfeld, Meike und Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: Frontiers in Psychology, 9. www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full [15.06.2018]
- Bromme, Rainer; Prenzel, Manfred und Jäger, Michael (2017). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: J. Baumert und K.-J. Tillmann (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–146

- Brüggemann, Jörn (2013). Deutschdidaktik und Germanistik. In: V. Frederking; H.-W. Huneke; A. Krommer und C. Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 143–176
- Chancenspiegel (2017). Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Studie der Universität Jena. www.chancen-spiegel.de/chancenspiegel/ [15.06.2018]
- Combe, Arno und Gebhard, Ulrich (2007). Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen / Farmington Hills: Budrich
- Combe, Arno und Gebhard, Ulrich (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (3), S. 549–571
- Combe, Arno und Gebhard, Ulrich (2012). Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS
- Czerwenka, Kurt und Nölle, Karin (2001). Was wird im Lehrerstudium gelernt und was lässt sich davon in die 2. Phase übertragen. In: N. Seibert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung: Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113–130
- Dehrmann, Mark-Georg; Plien, Christian und Thielking, Siegrid (2013). Prometheus, dreifach. Ein Verbundexperiment von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 60 (1), S. 5–14
- DGfE-Kommission (2018a). Jahrestagung der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ 2018. www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/professionstagung/callforpapers [15.07.2018]
- DGfE-Kommission (2018b). Programm der Jahrestagung der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ 2018. www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/professionstagung/startseite [15.07.2018]
- Dräger, Jörg und Müller-Eiselt, Ralph (2017). Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA
- Dressler, Bernhard (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius und U. Hericks (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich, S. 183–202
- European Commission (2007). Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung vom 03.08.2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52007DC0392&from=DE> [15.06.2018]
- Fish, Stanley (2012). The Digital Humanities and the Transcending of Mortality. In: nytimes.com, 09.01.2012. <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2012/01/09/the-digital-humanities-and-the-transcending-of-mortality/> [21.07.2018]

- Flender, Carolin; Bredebach, Patrick; Kötter, Markus und Trautmann, Matthias (2017). Der Workload im Lehramtsbachelor: Befunde einer Zeitbudgetstudie. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), S. 174–194
- Frederking, Volker (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61 (2), S. 109–119
- Frederking, Volker und Brüggemann, Jörn (2012). Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: D. A. Frickel; C. Kammler und G. Rupp (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 15–40
- Fromm, Martin (2015). *Einführung in die Pädagogik. Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten*. Münster: Waxmann
- Gaiser, Gottlieb (2010). PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation. In: M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 381–411
- Giesecke, Hermann (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: *Neue Sammlung*, 2, S. 151–165
- Günther, Sarah Lena; Fleige, Jennifer; Upmeier zu Belzen, Annette und Krüger, Dirk (2017). Interventionsstudie mit angehenden Lehrkräften zur Förderung von Modellkompetenz im Unterrichtsfach Biologie. In: C. Gräsel und K. Trempler (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischer Personen. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–236
- Harari, Yuval Noah (2015). *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: DVA, 12. Aufl.
- Härle, Gerhard (2012): Die Erde ist keine Scheibe. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Themenheft Germanistik und Lehrerbildung – Debatten und Positionen, 59 (2), S. 144–146
- Härle, Gerhard und Rank, Bernhard (2008). *Bildung und Freiheit. Eine Einleitung*. In: G. Härle und B. Rank (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als freiwerden.“ *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–18
- Härle, Gerhard; Busse, Beatrix und Mahner, Sebastian (2018). Zwischen Pflicht und Kür: Das Heidelberger ‚Verschränkungsmodul‘. In: I. Glowinski; A. Borowski; J. Gillen; S. Schanze und J. von Meien (Hrsg.): *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 263–284
- Haussener, Stefanie (2014). *Gute Schule – durch gute Lehrerbildung*. In: *Schulinfo Zug*. www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/gute-schule-2014-durch-gute-lehrerinnen-und-lehrer [15.04.2018]

- Heizmann, Felix (2018). Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Helmers, Hermann (1972). Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett, 7., erneut bearb. Aufl. [EA: 1966]
- Hericks, Uwe (2007). Fachunterricht und Schulentwicklung – Inhaltliche und methodologische Perspektiven rekonstruktiver Professionalisierungsforschung. Vortrag für die Fakultät für Empirische Humanwissenschaften der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 27.11.2007. www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag_saarbruecken.pdf [15.05.2018]
- Hericks, Uwe (2017). Perspektivenwechsel – Impulse für die Lehrerbildung. Vortrag im Rahmen der HSE-Summer School 2017, 13.07.2017. www.uni-marburg.de/administration/verwaltung/stab/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/download/vortraghericks_heiedu_201707.pdf [15.05.2018]
- Hofmann, Bernhard (2014). Professionalität von Lehrkräften aus Sicht der Musikpädagogik. Universität Augsburg: Tagungsdokumentation. www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Fachtagung-Professionalitaet-Beitraege/musikpaed_hofmann.pdf [15.04.2018]
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006). Fachdidaktik und Wissenschaft. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 3. Aufl., S. 75–94
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2016). Fachdidaktik als Wissenschaft. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, 6. Aufl., S. 90–111
- Kepser, Matthis (2012). Anmerkungen zur Kompetenzorientierung und Empirie. In: D. A. Frickel; C. Kammler und G. Rupp (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 67–84
- Kepser, Matthis (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch, 34, S. 52–68
- Kissling, Beat und Klein, Hans-Peter (2011). Auf dem Weg zum homo oeconomicus. Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Der-grosse-Bluff.pdf> [15.06.2018]
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar und Vollmer, Helmut J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF

- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [22.11.2017]
- KMK (2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 12.10.2017). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [15.06.2018]
- Kunter, Mareike (2016). Lehrer: „Nicht belastet und erschöpft“. Interview mit Jeannette Otto und Martin Spiewak. In: Die Zeit 10/2016, 25.02.2016. www.zeit.de/2016/10/lehrer-beruf-studien [30.05.2018]
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan und Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster / München / Berlin: Waxmann
- Leuders, Timo; Philipp, Kathleen und Leuders, Juliane (Hrsg.) (2018). Diagnostic Competence of Mathematics Teachers. Unpacking a Complex Construct in Teacher Education and Teacher Practice. Cham: Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-66327-2_2 [15.06.2018]
- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: C. Allemann-Ghionda und E. Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 47–70
- Luhmann, Niklas (2012). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 15. Aufl.
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, S. 345–365
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. erw. Aufl.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias und Radtke, Frank Olaf (Hrsg.) (2011). Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Messner, Helmut (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (3), S. 364–376
- Monitor Lehrerbildung (2018). Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/digitalisierung/ [15.07.2018]
- Münch, Richard (2009). Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- News4Teachers (2018). Digitalisierung: Bundesminister preschen vor – in den Ländern regt sich Widerspruch. In: News4Teachers. Das Bildungsmagazin, 01.04.2018. www.news4teachers.de/2018/04/digitalisierung-bundesminister-preschen-vor-in-den-laendern-regt-sich-widerspruch/ [15.06.2018]
- OECD (2015). Students, Computers and Learning. Making the Connection. Paris: OECD Publishing. www.dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en [22.11.2017]
- Oelkers, Jürgen (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 61–76
- Ossner, Jakob (1999). Das Profil der Fachdidaktik. Grundzüge einer praktischen Disziplin. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 23–45
- Pörksen, Bernhard (2018). Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. München: Hanser
- Radtke, Frank-Olaf (1999). Anstelle einer Einleitung. Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 9–22
- Rahmen-VO KM (2015). Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg vom 27. April 2015. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [15.02.2018]
- Reichenbach, Roland (2008). In der „Concorde-Falle“. Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30 (1), S. 53–63
- Reichenbach, Roland (2011). Erziehung. In: J. Kade; W. Helsper; C. Lüders; B. Egloff; F.-O. Radtke und W. Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20–27
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph ([1803] 1907). Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Werke, Band 2. Leipzig: Eckardt, S. 537–682

- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2014). Ergebnisse der Absolventenbefragung 2012 an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart: Statistisches Landesamt
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999). Unterrichtsfächer. Möglichkeiten, Rahmen und Grenzen. In: I. F. Goodson; S. Hopmann und K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchungen zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln / Weimar / Wien: Böhlau, S. 191–207
- Terhart, Ewald (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: A. H. Hilligus und H.-D. Rinkens (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Berlin: Lit, S. 29–42
- Thiel, Thomas (2012). Digital Humanities: Eine empirische Wende für die Geisteswissenschaften? In: faz.net. 24.07.2012. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/digital-humanities-eine-empirische-wende-fuer-die-geisteswissenschaften-11830514.html> [21.07.2018]
- Werning, Rolf (2012). Inklusive Schulentwicklung. In: V. Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–61
- Winkler, Iris (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 62 (2), S. 192–208
- Wyss, Corinne (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Münster: Waxmann
- Zenkert, Georg (2017). Einleitung. In: G. Zenkert (Hrsg.): Bildungskonzepte und Bildungsorganisation. Zur Dramaturgie der Wissensgesellschaft. Heidelberg: Matthes, S. 7–12

Die Autor/innen

Prof. Dr. Gerhard Härle. Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (i.R.), Seniorprofessor der Universität Heidelberg. Gründungsdirektor der Heidelberg School of Education. Forschungsschwerpunkte: Gesprächs- und Verstehensprozesse im Literaturunterricht, Geschichte der europäischen Lyrik, Autobiographik, Genderforschung; Studiengangentwicklung und Lehrerbildung
haerle@heiedu.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Beatrix Busse. Universitätsprofessorin für Englische Sprachwissenschaft und Sprachgeschichte, Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Heidelberg. Geschäftsführende Direktorin der Heidelberg School of Education, Projektleiterin des Verbundprojekts heiEDUCATION. Forschungsschwerpunkte: historische Englische Sprachwissenschaft, Korpuslinguistik, *Stylistics*, Sprache im urbanen Raum
beatrix.busse@as.uni-heidelberg.de