

Relevant und vielfältig herausgefordert. Lehrerbildung in Deutschland und an der Universität Tübingen im Zuge des Förderprogramms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zur Einleitung.

1

Nina Beck und Thorsten Bohl

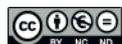
Aktuelle Entwicklungen in der nationalen Lehrerbildung

Dem (modernen) Bildungswesen wird die Aufgabe zugeschrieben, „grundlegende Kulturen und Denkweisen, die Identität und Verständigungsfähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern zu konstituieren, in der nachwachsenden Generation hervorzurufen und so über die Wahrung des kulturellen Gesamtzusammenhanges auch den Zusammenhalt eines Gemeinwesens zu sichern“ (Fend, 2008, S. 49). Lehrerinnen und Lehrern wird dabei eine hohe Relevanz in der generationalen Weitergabe von Kultur im weiteren Sinne zugeschrieben (z. B. Fend, 2008; Dewey, 1915/1993).

Doch nicht nur mit Blick auf eine bildungs- und schultheoretische Vergewisserung kommt Lehrerinnen und Lehrern eine gewichtige Rolle in schulischen Prozessen zu, sondern insbesondere auch mit Blick auf Erkenntnisse aktueller Unterrichts- und Schulforschung (z. B. Klieme, 2018). Lehrerinnen und Lehrer gelten demnach als Bedingungsfaktor guten Unterrichts (z. B. Blömeke, 2019). Zugespitzt lässt sich dieser Zusammenhang wie folgt skizzieren: Leistungen von Schülerinnen und Schülern hängen unmittelbar zusammen mit der Qualität des Unterrichts, diese unmittelbar mit der Qualität unterrichtlichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, die wiederum maßgeblich von der Qualität der Lehrerbildung geprägt ist (z. B. Klieme, 2018).

Qualität, Charakteristika und Leistungsfähigkeit der Lehrerbildung sind in den vergangenen Jahren national und international mehr und mehr fokussiert und erforscht worden (z. B. Anderson, 1995; Cochran-Smith, Feimann-Nemser, McIntyre & De-

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52638>



mers, 2008; Darling-Hammond & Liebermann, 2012; Klieme, Prenzel & Blum 2014; Döbert, von Kopp & Weishaupt, 2014; Lipowsky, 2006; Hascher, 2011; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014; Blömeke, 2019).

Auch gesamtgesellschaftlich, in der interessierten Öffentlichkeit sowie insbesondere seitens der Bildungspolitik hat Lehrerbildung in den letzten beiden Dekaden hohe Aufmerksamkeit erhalten. Die deutsche Lehrerbildung hat sich seit den 2000er Jahren – wie im Folgenden skizziert – in vielerlei Hinsicht verändert.

Die Europäische Union hat sich im Rahmen der Reform tertiärer Bildung auf europäischer Ebene in Folge der Sorbonne-Erklärung und des sich anschließenden sogenannten Bologna-Prozesses auf die Implementierung einer gestuften bzw. konsekutiven Studiengangstruktur mit dem übergeordneten Ziel größerer innereuropäischer Vergleichbarkeit und Mobilität im Rahmen universitärer bzw. hochschulischer Bildung geeinigt (Sorbonne-Erklärung, 1998). Die Umstellung auf eine konsekutive Studienstruktur wurde in der Lehrerbildung der ersten Phase in Deutschland mit leichter Verzögerung gegenüber anderen Studiengängen umgesetzt. Zudem lassen sich zwischen den Bundesländern zeitliche Unterschiede in der Umsetzung der Studiengangreform feststellen (z. B. Hinsken, 2018); darüber hinaus bestehen in einigen Bundesländern weiterhin Staatsexamensstudiengänge (Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt). Die Studiengangreform, die Umstellung von einer Staatsexamens- auf eine Bachelor-/Master-Struktur, hat dabei nicht unbedingt zu einer Verringerung der Variabilität der strukturellen Ausgestaltung von Lehrerbildung in Deutschland beigetragen, da die Empfehlungen aufgrund der föderalistischen Struktur unterschiedlich realisiert worden sind (Blömeke, 2019).

Inhaltliche Vergleichbarkeit bzw. Einheitlichkeit soll durch eingerichtete Expertenkommissionen und über die von der Kultusministerkonferenz erarbeiteten und verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004/2014) sowie für die fachlichen und fachdidaktischen Studienanteile in der Lehrerbildung an den Universitäten (KMK, 2008/2019) hergestellt werden (Blömeke, 2019; Gehrman, 2018; Drewek, 2017; Terhart, 2012). Konsens besteht weitgehend darüber, dass Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften die zentralen Bezugfelder der Lehrerbildung sind. Ihr Verhältnis zueinander (Rothgangel, 2013) sowie die Ausdifferenzierung fachdidaktischer (Bayrhuber et al., 2012) oder bildungswissenschaftlicher (Terhart, 2012) Anteile in der Lehrerbildung oder die Verhältnisbestimmung zwischen einem Zuviel und Zuwenig an theoretischen und praktischen Studienanteilen (Radtko, 2006) können dahingegen als dauerhafte Aushandlungsprozesse gelten – nicht zuletzt auch deshalb, weil es sich dabei um konstitutive Fragen und Themen des Feldes handelt.

Im Zuge zahlreicher Förderprogramme, insbesondere der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder, wird die universitäre und hochschulische Lehrerbildung durch ein Fördervolumen von 500 Millionen Euro in einem bislang einmaligen finanzpolitischen Maße unterstützt (Gehrmann, 2018). Sie bildet den förderpolitischen Rahmen und die finanzielle Grundbedingung für einen Entwicklungsschub und die konstitutiven Veränderungen in der nationalen Lehrerbildung und stellt den vorläufigen Schlusspunkt in einer Reihe jüngerer Programme und Initiativen zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung dar (Drewek, 2017).

Lehrerbildung (an Universitäten sowie in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen) rückt nicht nur durch die finanziellen Anreize und das anhaltende öffentliche und politische Interesse stärker in den Fokus der gesamtuniversitären Entwicklungsplanung. Die inneruniversitäre Anerkennung wächst auch infolge der Forschungsleistungen der an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen und zunehmend auch der Fachdidaktiken. Drittmittel, wissenschaftlicher Nachwuchs, hochrangige Publikationen, d. h. die Forschungsleistungen oder die sogenannte First Mission bestimmen in erster Linie Standing und Anerkennung innerhalb der wissenschaftlichen Community und Universitäten (Gehrmann, 2018; Henke, Pasternack & Schmid, 2016; Pinheiro, Langa & Pausits, 2015). Darüber hinaus spielen gesamtgesellschaftliche Entwicklungsinteressen als Parameter der Outputorientierung von Universitäten aber eine zunehmende Rolle. Die sogenannte Third Mission erfährt seit einiger Zeit (nicht zuletzt im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder) neben der First Mission (Forschung) und Second Mission (Lehre) von Hochschulen neue Konjunktur und beansprucht, „praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ zu liefern (Henke, Pasternack & Schmid, 2016, S. 18). Die Lehrerbildung erfüllt dies aufgrund des unter den gegebenen Umständen notwendigen (wenn auch nicht hinreichenden) Zusammenhangs zwischen institutionalisierter Bildung und gesellschaftlichem Fortschritt in einer konstitutiven Weise.

Insgesamt ist die oftmals beklagte „Randständigkeit“ (Sandfuchs, 2004, S. 33) der Lehrerbildung in den letzten beiden Dekaden in Folge der Entwicklungen in Forschung, Studienstruktur und Bildungspolitik zweifellos abgebaut worden; Stellenwert und Bedeutsamkeit der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten sowie auf bildungspolitischer Ebene haben sich positiv entwickelt, und längst notwendige Neu- und Umstrukturierungen sind ermöglicht und etabliert worden. Gleichwohl sind nach wie vor deutliche, insbesondere institutionelle Problemlagen vorhanden (Böttcher & Blasberg 2015; Bohl & Beck, 2020).

Für die einzelnen Standorte, die in der ersten Phase durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wurden (2015-2019), galt es, die thematischen bzw. inhaltlichen Zielsetzungen standortspezifisch umzusetzen, was aus bundesweiter Perspektive zu sehr heterogenen Realisationsformen führte. So lässt sich nicht nur mit Blick auf die strukturelle Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen, sondern auch hinsichtlich der Ausgestaltung der Themenschwerpunkte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (z. B. Forschung, Praxisbezüge, Inklusion, Beratung) in Lehr-, Forschungs- und Entwicklungsprojekten, in den Curricula der Lehramtsstudiengänge sowie in den Profilen der jeweiligen Standorte eine hohe Variabilität feststellen (Ramboll, 2018). Diese Variabilität ist demnach einerseits schlicht Abbild ihrer strukturellen Rahmenbedingungen, sie ist vielleicht aber auch Abbild ihres vielfältigen Gegenstandsbereichs in Forschung, Studium und Lehre und des Praxisfeldes (in) der Lehrerbildung.

Aktuelle Entwicklungen am Lehrbildungsstandort Tübingen

Der Aufbau der Tübingen School of Education fügt sich in mehrfacher Hinsicht in die hier skizzierten Entwicklungen ein. Die Gründung der Tübingen School of Education geht zeitlich einher mit dem Beginn des Förderprogramms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder. Mit Hilfe der Mittel der 1. Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konnte die Lehrerbildung an der Universität Tübingen in eine völlig neue Struktur überführt werden. Voraus ging eine universitäre, langfristig angelegte Gesamtstrategie der Hochschulleitung zum Aufbau einer exzellenten Lehrerbildung, die auch unabhängig vom Erfolg bei der Qualitätsoffensive Lehrerbildung realisiert worden wäre, wenn auch sicherlich mit weniger Dynamik und in begrenzterem Umfang.

Seit 2015 bildet die Tübingen School of Education als fakultätsübergreifende, zentrale, wissenschaftliche Einrichtung für Lehrerbildung die organisatorische Einheit für Studium, Lehre und Forschung in der Lehrerbildung an der Universität Tübingen. Im Zuge der Neukonstitution der Tübinger Lehrerbildung mit der Gründung der Tübingen School of Education wurden unter anderem zwölf neue Fachdidaktikprofessuren, sechs neue bildungswissenschaftliche Professuren, acht neue fachdidaktische Akademische Ratsstellen und weitere Stellen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Geschäftsstelle der Tübingen School of Education geschaffen. Institutionell hat sich die School mittlerweile etabliert, agiert vielfältig und ist intern und extern in hohem Maße sichtbar. Sie verfügt über eine ausdifferenzierte Gremienstruktur, die eine in-

tern breit angelegte Partizipation (maßgeblich innerhalb des School Boards) mit externer Beratung (durch das Advisory Board) vereint.

War noch im Antrag zur Förderphase 1 der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine inhaltliche Struktur von drei Clustern vorgesehen, konnten aufgrund dynamischer Entwicklungen und weiterer Antragserfolge seit 2017 mittlerweile sieben Arbeitsbereiche eingerichtet werden: 1. Studium und Lehre / Studienberatung, 2. Professionsbezug, 3. Forschung, 4. Nachwuchsförderung, 5. Diversity und Inklusion/Exklusion, 6. Internationalisierung, 7. Digitalisierung. Jeder Arbeitsbereich ist personell nachhaltig aufgestellt und konzeptionell ausdifferenziert. Wesentlich und über die Satzung gesichert ist dabei, dass die School of Education explizit einen Forschungsauftrag hat und sich damit nachdrücklich von dem zuvor (im Rahmen des bis 2015 existierenden Zentrums für Lehrerbildung) begrenzten Auftrag als Organisationseinheit für Studium und Lehre im Lehramt löst.

Einen grundlegenden Baustein der Tübinger Lehrerbildungs(forschung) stellt die intensive und proaktiv in vielfältiger Weise vorangebrachte Vernetzung der forschungsstarken Tübinger Bildungswissenschaften (Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz-Institut für Wissensmedien, Graduiertenschule und Forschungsnetzwerk LEAD) mit den (neuen) Fachdidaktikprofessuren dar. Hierzu wurden eine Fülle unterschiedlicher Maßnahmen realisiert, etwa die kompetitive interne Vergabe gemeinsamer Doktorandenstellen, der Denominationszusatz „... in den Fachdidaktiken“ bei drei neuen bildungswissenschaftlichen Professuren, eine von den Fakultäten verbindlich verabschiedete Rahmenkonzeption Fachdidaktiken oder das gemeinsam mit LEAD und weiteren Einrichtungen entwickelte Nachwuchsförderprogramm TüNaPro, das insbesondere die Qualifizierung des fachdidaktischen Nachwuchses in Methoden empirischer Sozialforschung und in lehrerbildungsbezogenem Grundlagenwissen sichert.

2019 konnte das School Board der Tübingen School of Education eine nachhaltige Struktur für den Arbeitsbereich Forschung TüSE Research verabschieden, die unter anderem die Etablierung von sogenannten Special Interest Groups umfasst. Die Einrichtung der Special Interest Groups bildet zum einen den Anspruch ab, die vielfältigen thematischen, methodologischen und methodischen Zugänge der Tübinger Lehrerbildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung zu integrieren, gleichzeitig die vorhandene Expertise der Forscherinnen und Forscher zu bündeln und in konkrete Forschungsthemen zu überführen. Weiterhin trägt die Betonung eines breiten Spektrums methodologischer und forschungsmethodischer Zugänge ebenfalls der bereits angesprochenen Heterogenität und insbesondere auch Komplexität ihres Gegenstandsbereichs Rechnung.

Die Tübingen School of Education bildet nunmehr die interdisziplinäre Plattform zur Kooperation in Lehr-, Forschungs- und Entwicklungsvorhaben von über 25 Lehramtsfächern, den neuen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Die Lehramtsstudierenden profitieren im neu strukturierten Lehramtsstudium Bachelor und Master of Education Lehramt Gymnasium unmittelbar von den Veränderungen, insbesondere mit Blick auf die Verbesserung des Professions- und Praxisbezugs, das Themenfeld Diversity und Inklusion/Exklusion und Digitalisierung sowie die Fortentwicklung der Fachlichkeit und der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile. Die Tübingen School of Education fokussiert ihre Bemühungen in Studium und Lehre letztlich auf die Anbahnung eines „differenzierten, auf fachlicher Expertise beruhenden Reflexions- und Urteilsvermögens“ und auf die Aneignung eines „kritisch-reflektierten Umgangs mit Ungewissheiten und Ambivalenzen in der pädagogischen Praxis“ (Tübingen School of Education, 2018).

Weitere Herausforderungen in der nationalen Lehrerbildung

Die skizzierten nationalen Entwicklungen stellen demnach (vergleichsweise) günstige Voraussetzungen für eine nachhaltige Verbesserung der Lehrerbildung in Deutschland dar. Gleichzeitig bleibt die Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Merkmale der Lehrerbildung vielfältig bzw. beliebig. Es bestehen keinerlei institutionelle Standards für Lehrerbildung (Bohl & Beck, 2020). Weiterhin finden die bundesweit ausgebauten Zentren für Lehrerbildung oder neu gegründeten Schools of Education in manchen Bundesländern, wie Baden-Württemberg, bislang keinerlei Nennung in den Paragraphen der Landeshochschulgesetze und verfügen mithin über keinerlei rechtliche Absicherung ihres Aufgabenspektrums; ihr Fortbestehen ist abhängig von den Aushandlungsprozessen, -erfolgen und -misserfolgen vor Ort und damit unter anderen vom jeweiligen Engagement der Akteurinnen und Akteure und Rektorate bzw. Präsidien für die jeweilige Lehrerbildung. In der Summe führt dies zu höchst unterschiedlichen institutionellen Grundstrukturen und damit verbunden auch zu unterschiedlich ausgeprägten Befugnissen an den deutschen Lehrerbildungsstandorten, was sich letztlich auch qualitativ mit Blick auf die Angebote und Maßnahmen an den Standorten auswirken wird.

Ungewiss ist also derzeit noch, wie es gelingen kann, die bildungspolitisch intendierten, durch Fördermittel sowie gesamtuniversitäre Strategieentscheidungen und Unterstützungsleistungen aufgebauten Strukturen nachhaltig und damit auch gesetzlich zu sichern.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder hat ohne Zweifel Vieles in Bewegung gebracht: Die Entscheidungsträger sind nunmehr aber auch aufgefordert, diese positiven Veränderungen nachhaltig zu sichern und in die Grundstrukturen der Universitäten zu überführen. Die geschaffenen Ausgangsbedingungen sollten nicht leichtfertig vertan bzw. die Gelegenheit verstrichen lassen werden, insbesondere von den Ländern als zentrale staatliche Steuerungseinheiten, Lehrerbildung als Institution und Organisation innerhalb der Universitäten kohärent, nachhaltig, stabil sowie handlungs- und wirkungsstark zu verankern (Bohl & Beck, 2020).

Angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen, der strukturellen und thematischen Pluralität, sowie des breiten methodologischen und forschungsmethodischen Spektrums der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung an der Universität Tübingen, vereint der vorliegende Sammelband eine Vielfalt an inhaltlichen, methodologischen und forschungsmethodischen Ergebnissen aus Lehr-, Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Lehrerbildung an der Universität Tübingen. Diese Vielfalt bzw. jedes in diesem Band diskutierte Forschungs- oder Entwicklungsthema repräsentiert dabei einen höchst bedeutsamen Gegenstand der Lehrerbildung(sforschung), der jeweils dazu beiträgt, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf die beruflichen Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Die erfolgte Zusammenführung in einem Band ist aber nicht zuletzt auch eine Antwort auf die förderpolitisch gestellten Anforderungen und Problemlagen – alle hier vorgestellten Beiträge wurden aus Mitteln des Förderprogramms Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Förderphase 1) finanziert.

Zu den Beiträgen des Sammelbandes

Der Sammelband „Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education“ verfolgt das Anliegen, zentrale wissenschaftliche Ergebnisse (aus Lehre, Forschung und Entwicklung) der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education darzustellen und zu diskutieren. Im Band werden Konzepte, Entwicklungsmaßnahmen sowie Erkenntnisse aus den Feldern Modellierung, Diagnose, Förderung und Entwicklung von Kompetenzen Lehramtsstudierender, Digitale Medien in Lehrerbildung, Schule und Unterricht, Inklusion und Exklusion in Gesellschaft und Bildungssystem, Sprachliche Heterogenität und Sprachsensibilität in

Lehrerbildung und Unterricht und Professionalisierungsprozesse in der ersten und in der dritten Phase der Lehrerbildung vorgestellt.

Verbindendes Element der einzelnen Beiträge bleiben bei aller gesellschaftlich und wissenschaftlich begründeten Relevanz sowie der Komplexität von Lehrerbildung und ihrem Anwendungsfeld die vielfältigen bildungs- und förderpolitischen Herausforderungen der jüngsten Reformen in der Lehrerbildung, die sich im Förderprogramm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung kumulieren. Die Integration der vielfältigen Themenbereiche (2 bis 7) in einem Band ist demzufolge eben auch förderpolitisch zu begründen.

Im ersten thematischen Teil des Sammelbands werden Forschungsergebnisse zur *Modellierung, Diagnose, Förderung und Entwicklung von Kompetenzen Lehramtsstudierender* vorgestellt und diskutiert (Kapitel 2). Judith Glaesser, Augustin Kelava, Matthias Bauer, Angelika Zirker, Leonie Kirchhoff und Frank Loose präsentieren im Beitrag „Dimensionen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften: Erkenntnisse zum Verhältnis beider Kompetenzformen aus den Fächern Mathematik und Englisch“ Ergebnisse aus dem Begleitforschungsprojekt Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung, das als Längsschnittstudie an der Tübingen School of Education durchgeführt wird. Die im Projekt vorgenommene theoretische Ausdifferenzierung der Kompetenzfacetten konnte empirisch teilweise bereits bestätigt werden. Für die Gestaltung der Lehrerbildung sind solche Einblicke von hoher Relevanz, weil sich hieraus Hinweise für den Aufbau des Lehramtsstudiums und die Inhalte fachdidaktischer Veranstaltungen ergeben.

Kathleen Stürmer, Bernhard Marczynski, Christof Wecker, Matthias Siebeck und Stefan Ufer zeigen im Beitrag „Praxisnahe Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. Validierung der simulationsbasierten Lernumgebung DiMaL zur Förderung diagnostischer Kompetenzen von angehenden Mathematiklehrpersonen“, inwiefern simulationsbasierte Rollenspiele in der universitären Lehrerbildung dazu dienen können, professionellen Kompetenzaufbau zu unterstützen.

Kapitel 3 *Digitale Medien in Lehrerbildung, Schule und Unterricht* umfasst drei Beiträge zu Forschungs- und Lehrprojekten, die im Kontext der Förderung durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung entstanden sind. Iris Backfisch, Andreas Lachner, Kathleen Stürmer und Katharina Scheiter diskutieren „Gelingensbedingungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ und schlagen ein forschungsbasiertes hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung medienbezogener Kompetenzen vor, das auf die Integration von Wissen und der Approximation an die Unterrichtspraxis fokussiert und mithin die Valenz digitaler Medien für das Unterrichten bei den Studierenden erhöhen soll.

Mit dem Beitrag „Besser als gedacht? Individuelle Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Unterricht im tabletBW-Projekt“ schließen Kathleen Stürmer, Tim Fütterer, Andreas Lachner, Emily Hoch und Katharina Scheiter an vorhandene Desiderate an, indem sie Befunde zu den individuellen Voraussetzungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien für die Unterrichtsfächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Geschichte und Biologie berichten. Die Studie leistet einen Beitrag, der Implementation digitaler Lehr-Lern-Prozesse in Schule und Hochschule (weitere) empirische Forschungsergebnisse zugrunde zu legen.

Andreas Lachner, Philipp Thomas, Nastasja Stankovic sowie Patrizia Breil stellen im Beitrag „Alter Wein in neuen Schläuchen? Eine deskriptive Studie zur Etablierung eines mediengestützten Flipped Classroom Konzepts in der Philosophiedidaktik“ gewonnene Erkenntnisse zur Qualität von generierten Studierendenerklärungen, Semindiskussionen und fachspezifischen Lernleistungen in einer Philosophie-Lehrveranstaltung vor und diskutieren die deskriptiven Befunde mit Blick auf die Potentiale des Flipped Classroom Konzepts.

Kapitel 4 umfasst Aufsätze zu *Prozessen der Inklusion/Exklusion in Gesellschaft und Bildungssystem*. Im Beitrag „Flucht/Migration und Local School Governance. Eine vergleichende Fallstudie in baden-württembergischen Kommunen“ von Marcus Emmerich, Yannik Sudermann und Lena Brinkmann werden institutionell-organisatorische Strategien der Integration neu migrierter/geflüchteter Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der School Governance einzelner Kommunen analysiert. Der Beitrag bietet auch einen Einblick darin, auf welcher Grundlage Reflexionswissen in der universitären Lehrerbildung angeregt werden kann, das es den zukünftigen Lehrpersonen ermöglicht, den Einfluss institutionell-organisatorischer Rahmenbedingungen auf die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern zu analysieren und mit Blick auf ihre zukünftige professionelle Tätigkeit zu berücksichtigen.

Marcus Emmerich und Jana Domdey diskutieren im Beitrag „Barrieren im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Formen institutioneller Schließung im Kontext universitärer Lehrerbildung“ Hinweise auf die operative Logik etwaiger struktureller Studienbarrieren auf Grundlage erhobener Interviewdaten und deren qualitativer Auswertung. Das Kapitel schließt mit dem Artikel „Lernen ohne Fehler? Ein rekonstruktiver Blick auf Variationstheorie und ostasiatische Unterrichtskultur“ von Daniel Goldmann und leistet damit einen Beitrag im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung vor einem variationstheoretischen Hintergrund.

In Kapitel 5 folgen drei Beiträge zum Themenfeld *Sprachliche Heterogenität und Sprachsensibilität in Lehrerbildung und Unterricht*. Kristina Peuschel stellt im Beitrag

„Auf Sprache(n) eingehen mit sprachlich-fachlicher Bildung“ erste Ergebnisse einer Studie zu Teilaspekten des Wissens und Könnens von Lehramtsstudierenden der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie der MINT-Fächer im Bereich der sprachlich-fachlichen Bildung vor.

Eva-Larissa Maiberger präsentiert in „Übertragung von Strategien der Fremd- respektive Zweitsprachdidaktik auf den gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. Ergebnisse einer Studie zu mündlichen korrektiven Feedbacks“ Teilergebnisse ihres Dissertationsprojekts im Themenfeld.

Damaris Borowski skizziert im Beitrag „Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung“ Grundlagen und Eckpunkte eines Forschungsprojekts.

Kapitel 6 umfasst zwei Artikel zur *Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Lina Feder, Tim Fütterer und Colin Cramer leisten im ersten Beitrag „Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde“ einen Beitrag zur Systematisierung von Einstellungen zur Portfolioarbeit, die als starker Prädiktor für die Nutzung des Instruments gelten.

Im Beitrag „Die subjektive Wahrnehmung beruflicher Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Lehramtsstudiums. Erste Ergebnisse der Begleitforschung zur professionsbezogenen Beratung von ProfiL“ stellen Petra Bauer, Aline Christ, Kathrin Kniep, Marie Lange und Marc Weinhardt erste Ergebnisse aus der das Projekt ProfiL (ein individualisiertes professionsbezogenes Beratungsangebot für Lehramtsstudierende) begleitenden Forschung dar. Es kann gezeigt werden, dass die je individuelle Verquickung von Biographie und subjektiv wichtig erscheinender professionsbezogener Entwicklungserfordernisse mit Hilfe der Beratung systematischer an die objektiven Anforderungen des zukünftigen Berufes rückgebunden werden kann.

Im abschließenden Kapitel 7 werden Beiträge zur *Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung* thematisiert. Margaretha Müller diskutiert „Perspektiven für die dritte Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften in Baden-Württemberg“ Ergebnisse aus einer Analyse des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften, die als Basis zur Entwicklung wissenschaftlich fundierter und nachfrageorientierter Fortbildungskonzepte an der Universität Tübingen bzw. Tübingen School of Education dienen sollen. Im Beitrag „Konstruktion von Lernerfolg – Ergebnisse der längsschnittlichen Begleitforschung einer medienpädagogischen Lehrerfortbildung“ nehmen Patrik Fleck, Margaretha Müller und Bernhard Schmidt-Hertha Bezug auf Befunde einer durchgeführten Evaluation einer Lehrerfortbildung an der Tübingen School of Education. Dabei fokussieren sie aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive Fragen nach Lernerfolgen auf unterschiedlichen Ebenen (Wissen, Einstellungen, Motivation, etc.) sowie dem Zufriedenheitserfolg einer Veran-

staltung, der als prädiktiv für das weitere Fortbildungsverhalten der Teilnehmenden gilt.

Karen Johannmeyer und Colin Cramer präsentieren im Beitrag „Zentrale Ergebnisse der Studie zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg im Überblick“. Der eingennommene multiperspektivische Zugang ermöglicht ein umfassendes und datenbasiertes Bild der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg.

Christina Baust und Anita Pachner schließen den Band mit dem Beitrag „Ein strukturtheoretisch fundiertes Fortbildungskonzept für Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ und diskutieren Ergebnisse einer durchgeführten Evaluation eines reflexionszentrierten Fortbildungskonzepts im Themenfeld Heterogenität.

Potentiale des Sammelbandes

Die Tübingen School of Education schließt sich mit dem gewählten Publikationsformat des vorliegenden Sammelbandes explizit den Vorgaben des Förderprogramms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowie der Open Access-Strategie der Universität Tübingen an. Sie übernimmt damit Verantwortung mit Blick auf einen freien Zugang zu gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dokumentierten Entwicklungen. Der Sammelband „Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education“ ist Teil einer Open Access-Reihe, die bei Tübingen University Press erscheint. Der als zweiter in dieser Reihe erscheinende Band und die darin versammelten Beiträge sind einem externen Peer-Begutachtungsverfahren unterzogen worden.

Der Band richtet sich insbesondere an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der ersten und der zweiten Phase sowie an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Interesse an spezifischen Teilthemen der Lehrerbildungsforschung, wie z. B. das Lehren und Lernen mit digitalen Medien oder die Modellierung und Erfassung von Kompetenzen von Lehramtsstudierenden.

Im Band wird deutlich, dass im Rahmen der Projekte der ersten Phase des Förderprogramms Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education nicht nur konzeptionelle Arbeiten durchgeführt wurden, sondern darüber hinaus belastbare Erkenntnisse gewonnen und nachhaltige Implementationen in der Lehrerbildung realisiert worden sind.

Die Beiträge bringen eine Vielfalt an Forschungserkenntnissen zum Vorschein, die unseres Erachtens gerade aufgrund ihrer Heterogenität mit Blick auf die gewählten Themen, Zugänge und Methoden besonders wertvoll sind. Sie spiegeln damit die Vielfalt der Aktivitäten, Diskurse und Paradigmen des Feldes der Forschung und Entwicklung der Lehrerbildung wider. Der Band vermag gegebenenfalls darüber hinaus zu zeigen, dass die (nicht zuletzt im Zuge der Förderprogramme von Bund und Ländern) entstandenen oder weiterentwickelten Einrichtungen der Lehrerbildung, z. B. die Tübingen School of Education im Vergleich zu ihrer früheren Verfasstheit und ihren nunmehr breit gefächerten Aufgabenbereichen, auch Orte einer ausdifferenzierten Lehrerbildungsforschung sein können. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat an der Universität Tübingen bzw. an der Tübingen School of Education insofern dazu beigetragen, die ehemals eher als Service-Stelle für Studium und Lehre bzw. Studienorganisation verstandene Einrichtung der Lehrerbildung mit einem breiteren Auftrag zu versehen und sie zu einer wissenschaftlichen Einrichtung aufzuwerten.

Literatur

- Anderson, L. W. (Ed.) (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H.J., & Weigand, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2019). Lehrerbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 663-696). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahm, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (Neuausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W., & Blasberg, S. (2015). *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Cochran-Smith, M., Feimann-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Teacher Quality and School Development Series. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1915/1993). In J. Oelkers (Hrsg.), *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. überarb. Aufl.) (Übersetzung E. Hylla). Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Döbert, H., von Kopp, B., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2014). *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*. Münster: Waxmann.
- Drewek, P. (2017). Programme und Initiativen zur Verbesserung der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(3), 7-12.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gehrmann, A. (2018). Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(3), 9-22.

- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, S. (2016). *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation (HoF-Handreichungen 8)*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Hinsken, A. F. (2018). *Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg*. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfis (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393-408). Stuttgart: UTB, Waxman.
- Klieme, E., Prenzel, M., & Blum, W. (2014). The Impact of PISA on Mathematics Teaching and Learning in Germany. In K. Stacey & R. Turner (Eds.), *Assessing Mathematical Literacy* (pp. 239-248). New York: Springer.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [09.01.2019].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [19.12.2019].
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47-70). Weinheim: Beltz.
- Pinheiro, R., Langa, P.V., & Pausits, A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 227-232.
- Radtke, F.-O. (2006). Die Theorie kommt nach dem Fall. In Y. Nakamura, C. Böckelmann, D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis* (S. 73-88.). Zürich: Pestalozzianum.
- Ramboll Management Consulting GmbH (2018). *Qualitätsorientierte Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation*. https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qualitaetsoffensive_lehrerbildung_zwischenbericht_der_evaluation.pdf?la=de [19.12.2019].
- Rothgangel, M. (2013). „In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. *Erziehungswissenschaft*, 24(46), 65-72.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 15-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Westermann.
- Sorbonne-Erklärung (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*. Paris. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/1998_sorbonne-erklaerung.pdf.download.pdf/1998_sorbonne-erklaerung.pdf [19.12.2019].
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-39.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Tübingen School of Education (2018). *Leitbild Tübingen School of Education (TüSE)*. [https://uni-tuebingen.de/de/90219\[26.02.2020\]](https://uni-tuebingen.de/de/90219[26.02.2020]).

