



EVALUATIONSBERICHT ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG IN HAMBURG (ZLH)

Uwe Sandfuchs

Dresden 2009

- 1. Evaluationsauftrag und Vorgehensweise**
- 2. Aufgaben und Funktionen der Zentren für Lehrerbildung im Rahmen der Lehrerbildungsreform sowie gegenwärtiger Stand der Entwicklung in der Bundesrepublik**
- 3. Das Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) – Aufgaben und Struktur**
- 4. Die Arbeit des ZLH**
 - 4.1 Umsetzung der Bachelor- und Masterstruktur**
 - 4.2 Inhaltliche Neuausrichtung der Studiengänge – Praxisorientierung**
 - 4.3 Unterstützung der Arbeit der Sozietäten**
 - 4.4 Weitere Aktivitäten**
 - 4.5 Zentrale Themen in den Interviews**
- 5. Fazit**
 - Quellen und Literatur**
 - Zum Autor**

1. Evaluationsauftrag und Vorgehensweise

Das Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) ist am 1. Juli 2006 aufgrund des vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg erteilten Auftrags zur vertieften Kooperation in der Lehrerbildung (Drs. 18/3809) als gemeinsame Einrichtung der an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen und der Behörde für Bildung und Sport (BBS), vertreten durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) begründet worden (vgl. Kooperationsvertrag ZLH).

Über die Arbeit des ZLH ist dem Senat nach drei Jahren (im Juli 2009) zu berichten. Eine Grundlage dieser Berichterstattung soll der vorliegende Evaluationsbericht sein, der vom Präsidium der Universität Hamburg und der Leitung des LI in Auftrag gegeben worden ist.

Im Zentrum des Evaluationsauftrags steht die Frage, ob und inwieweit das ZLH in seiner gegenwärtigen Struktur und Ausstattung, die ihm übertragenden Aufgaben in der Reform der Lehrerbildung erfüllt.

Inhalte und Vorgehensweise der Evaluation sind mit den Leitern der Geschäftsstelle des ZLH, Oberschulrat Aart Pabst und Prof. Dr. Reiner Lehberger, verabredet worden. Neben allen schriftlich vorliegenden (und im Quellen- und Literaturverzeichnis angegebenen) Materialien, die Aussagen zur Reform der Lehrerbildung in Hamburg enthalten, beruht der Bericht vor allem auf Aussagen von an dem Reformprozess Beteiligten. Um ein sowohl authentisches als auch vollständiges Bild zu erhalten, sind zwölf Interviews mit jeweils einem oder zwei Experten verabredet worden, bei denen aufgrund ihrer Funktionen unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen zu vermuten waren:

- Prof. Dr. Holger Fischer
Vizepräsident für Lehre der Universität Hamburg und Vorsitzender des ZLH-Rates

- Prof. Dr. Karl Dieter Schuck
Dekan der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaften der Universität Hamburg, Professor für Psychologie der Behinderten, ständiger Gast im ZLH-Rat

- Prof. Dr. Eva Arnold
Prodekanin für Studium und Lehre der Fakultät 4 (Erziehungswissenschaften); Mitglied des ZLH-Rates

- Kai Siemonsen
Leiter des Studiendekanats der Fakultät Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften; Gast im ZLH-Rat (thematisch gebunden)

- Prof. Dr. Wolfgang Hochstein
Hochschule für Musik und Theater; Dekan des Studiendekanats III

- Prof. Dr. Ing. Joseph Pangalos
Technische Universität Hamburg-Harburg, Leiter des Instituts Technik, Arbeitsprozesse und berufliche Bildung; Sprecher der Sozietät *gewerblich-technische Fächer*, ständiger Gast im ZLH-Rat

- Prof. Dr. Gabriele Kaiser
Universität Hamburg Fakultät 4 (Erziehungswissenschaft, Sektion 5): Arbeitsbereich Mathematikdidaktik; Sprecherin der Sozietät *Mathematik*

- Prof. Dr. Andreas Grünewald
Universität Hamburg, Fakultät 4 (Erziehungswissenschaft): Juniorprofessur für die Didaktik der romanischen Sprachen mit dem Schwerpunkt Spanisch; Sprecher der Sozietät *Moderne Fremdsprachen*

- Barbara Fahland
Landesinstitut für Lehrerbildung, Abteilung Ausbildung – berufliche Schulen; Sprecherin der Sozietät *Wirtschaft und Verwaltung*

Prof. Dr. Tade Tramm

Universität Hamburg, Fakultät 4 (Erziehungswissenschaft), Sektion Berufliche Bildung und lebenslanges Lernen; Sprecher der Sozietät *Wirtschaft und Verwaltung*

- Peter Daschner

Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung; Beauftragter Lehrerbildung/Behörde für Schule, Berufs- und Weiterbildung; Vorsitzender des ZLH-Rates

Dr. Monika Justus

Leiterin der Abteilung Ausbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

- Hannes Holländer

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung; Abteilung Fortbildung; stellvertretender Sprecher der Sozietät *Geschichte*

- Barbara Tiesler

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung; Abteilung Fortbildung; Sprecherin der Sozietät *Schulentwicklung*; Projekt *Lehrertraining*

- Peter Bade

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Fachseminarleiter Spanisch; Projekt *Lehrertraining*

Auf Grundlage der schriftlichen Materialien und des Gesprächs mit den Leitern des ZLH wurde ein Interviewleitfaden erarbeitet, der je nach Funktion sowie Form und Inhalt der Beteiligung am Reformprozess variabel eingesetzt wurde. Die Interviews hatten jeweils eine Dauer zwischen 60 und 90 Minuten. Sie wurden protokolliert (Protokollant: Dipl.-Päd. Mirco Köhn) und zeitnah ausgewertet.

2. Aufgaben und Funktionen der Zentren für Lehrerbildung im Rahmen der Lehrbildungsreform sowie gegenwärtiger Stand der Entwicklung in der Bundesrepublik

Die in den letzten Jahren an einer Vielzahl von Universitäten gegründeten Zentren für Lehrerbildung haben infolge regionaler und lokaler Besonderheiten unterschiedliche Strukturen und Aufgaben. Ihrem gemeinsamen Anspruch, als sinnvolle und effektive Querstruktur die Lehrerbildung und ihre Reform zu optimieren, werden sie in unterschiedlicher Weise gerecht.

Das ZLH ist vor allem ein Ergebnis des in Hamburg seit 1999 zielstrebig betriebenen Reformprozesses, was in anderen Bundesländern nicht in dieser Weise zu beobachten war. Dies hat sich auf die Struktur und die Aufgaben des ZLH sichtbar ausgewirkt – das gilt insbesondere für die Phasen und Institutionen übergreifende Zusammenarbeit.

Um die Arbeit des ZLH zutreffend einschätzen zu können ist daher ein vergleichender Blick auf Entwicklung und Aufgaben der Zentren für Lehrerbildung in Deutschland nötig.

Die Anregung zur Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung ist von der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ der KMK ausgegangen, deren Bericht im Jahr 2000 vorgelegt wurde (Terhart 2000). Die Kommission hatte die inhaltliche Beliebigkeit, die mangelnde Praxisnähe und Berufsorientierung, die organisatorische Randständigkeit der universitären Lehrerbildung und den fehlenden Zusammenhang zwischen den Ausbildungsphasen kritisiert und daher die Gründung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung an den Universitäten angeregt.

Die Kommission hat vorgeschlagen, unterschiedliche, den standortspezifischen Bedürfnissen entsprechende Modelle zu realisieren (ebd., S.109ff.). Im Unterschied zu anderen Bereichen der Reform der Lehrerbildung konnten die Kommissionsmitglieder hinsichtlich der Zentren nicht auf vorliegende Expertise zurückgreifen. Ihre Vorschläge zur Struktur und den Aufgaben der Zentren sind daher vor allem von Hoffnungen aber auch von Befürchtungen getragen. Neben einem breiten Katalog möglicher Aufgaben wird daher eine Reihe sinnvoll erscheinender Eckdaten markiert.

Der zentrale Vorbehalt richtet sich gegen eine eigene Fakultät, gegen eine „Universität in der Universität“, weil nach Auffassung der Kommission dadurch die Universität insgesamt von ihrer Verantwortung für die Lehrerbildung entlastet würde. Entschieden abgelehnt wird zugleich ein Zentrum, das lediglich Serviceaufgaben im Sinne eines Praktikumsbüros zu leisten hätte, da dann die Ausrichtung auf inhaltliche und forschungsbezogene Fragestellungen der Lehrerbildung nicht möglich sei. Empfohlen wird „ein mittlerer Weg“: Die Zentren sollen „die Aspekte Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung“ zusammenführen (ebd., S. 110). Im Einzelnen sollen die Zentren

- mit Schulbehörden, Studienseminaren, Ausbildungsschulen und Lehrern, mit der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung sowie den Prüfungsämtern eng zusammenarbeiten
- die Mitwirkung der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaften und den Pädagogischen Psychologen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung betreiben
- eine schul- und unterrichtsbezogene interdisziplinäre Forschung anregen.

Zur Erfüllung ihrer Aufgaben sollen die Zentren über einen angemessenen eigenen Haushalt verfügen.

Im Nachhinein ist festzuhalten: Aufgrund ihrer Defizitanalyse der Lehrerbildung hat die Kommission ein hohes Maß an Klarheit über die zu leistenden Aufgaben gewonnen. Für die Entwicklung dazu geeigneter Organisationsstrukturen gibt der Bericht keine Hilfe, dies bleibt weitgehend dem freien Spiel der Kräfte an den Universitäten überlassen.

In den folgenden Jahren sind etwa 50 Zentren für Lehrerbildung eingerichtet worden. Eine Presserklärung zum ersten Treffen der Geschäftsführer/innen der Zentren für Lehrerbildung vom 14.03.2007 sowie die Themen der bislang drei Bundestreffen der Zentren lassen erkennen, dass es nach wie vor nicht gelungen ist, die Zentren zu effektiven Querstrukturen in den Hochschulen auszubauen. In Gesprächen mit Verantwortlichen, in Aufgabenbeschreibungen und in Gutachten von Expertenkommissionen wird deutlich, dass die Zentren de facto oft auf Serviceleistungen beschränkt bleiben.

Dafür ein Beispiel: Die im „Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam“ (2008) gemachten Aussagen gelten – auch nach unseren eigenen Erfahrungen an der TU Dresden – im Kern für eine Reihe von Zentren. Da wird u.a. der „unklare Status der Zentren für Lehrerbildung generell“ konstatiert (S. 13). Es sei für die Expertenkommission „nicht klar erkennbar, wie die Verantwortlichkeiten und Aufgaben für die Lehrerbildung zwischen Hochschulleitung, der Humanwissenschaftlichen Fakultät beziehungsweise den lehrerbildungsrelevanten Fächern in dieser Fakultät beziehungsweise den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in anderen Fakultäten und dem Zentrum für Lehrerbildung im Hinblick auf Forschung, Lehre, Qualitätssicherung und Steuerung verteilt sind“ (ebd.).

Die dem Zentrum gegebene Aufgabenstellung lasse eine moderne, die Lehrerbildung und Bildungsforschung sachdienlich unterstützende Einrichtung vermuten. Offensichtlich aber nehme das Zentrum „vor allem untergeordnete Koordinationsaufgaben wahr“, sei aber strukturell nicht in die Studienreform, in die lehrerbildungsrelevante Forschung, die Qualitätskontrolle und die Steuerung der universitären Lehrerbildung eingebunden (S. 14). Die Expertenkommission hält im Ergebnis die „Gründung eines Kompetenzzentrums Lehrerbildung mit eindeutigen Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnissen für unverzichtbar“ (S. 31). Sie weist schließlich darauf hin, dass dies nicht kostenneutral geschehen könne, von der Universität und der Landesregierung seien die Bedingungen bereitzustellen, die der gesellschaftlichen Bedeutung der Lehrerbildung entsprächen (S. 32).

In Nordrhein-Westfalen hat die sogenannte „Baumert-Kommission“ eine vergleichende Analyse der Lehrerbildung an den Universitäten des Landes und der Rolle der Zentren für Lehrerbildung vorgenommen. Die Kommission kommt zu dem Schluss, dass die vorhandenen Zentren selten so in die universitären Entscheidungsstrukturen eingebunden sind, wie dies erforderlich wäre. Es seien jedoch klare Verantwortungsstrukturen und eine in der Universitätshierarchie hoch angesiedelte Steuerungsinstanz im Range einer Fakultät vonnöten. Diese Steuerungsinstanz müsse personell und materiell angemessen ausgestattet sein und Entscheidungsbefugnis über die Vergabe der Ressourcen für die Lehrerbildung haben, so dass gegebenenfalls auch qualifizierte Lehrkapazität von außen eingekauft werden könne, falls die

Fakultäten diese nicht erbringen können oder wollen (Expertenkommission zur Evaluation der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, S. 61ff.).

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen hat in Folge des Expertenberichts am 11. September 2007 Grundlagen und Grundsätze für eine neue Lehrerbildung beschlossen, die u.a. die Einrichtung von eigenständigen Zentren für Lehrerbildung im Rang von Fakultäten vorsehen. Diese Zentren sollen die zentrale Verantwortung für die Lehrerbildung wahrnehmen, wissenschaftlichen Nachwuchs fördern und interdisziplinäre Forschung betreiben.

Die Mehrzahl der Universitäten in der Bundesrepublik betreibt bei der Einrichtung der Zentren für Lehrerbildung eine eher defensive Strategie hinsichtlich ihrer Ausstattung und Entscheidungsbefugnisse. Dies gilt insbesondere wenn präzise staatliche Vorgaben und staatliche Unterstützung fehlen. Die auf den *websites* vorfindlichen Aufgabenstellungen verdecken diesen Tatbestand zuweilen, der erst im Blick auf die konkreten Entscheidungsstrukturen und Prozesse deutlich wird.

Davon hebt sich die Technische Universität München bewusst ab (Pressemitteilung vom 3. Dezember 2008). Sie bekennt sich zu einer qualifizierten Lehrerbildung als „Hauptgeschäft der Universität“ und strebt mit der Gründung der *TUM School of Education* als einer Fakultät mit eigenem Promotionsrecht eine „Alleinstellung in der deutschen Bildungslandschaft“ an. Für die Bildungswissenschaften sind aus Stiftungsmitteln fünf neue Professuren eingerichtet worden. In der neuen Fakultät wird eine Reihe reformerischer Maßnahmen zur Ausbildung von Lehrkräften für die mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächer gebündelt: Netzwerke von Partner- und Referenzschulen, intensive Schulpraktika mit persönlicher Betreuung, ein interaktives Lehrer-Schüler-Laboratorium, ein Exzellenzprojekt TUM//live im Deutschen Museum, Bündelung aller Personalressourcen der Lehrerbildung u.a.m. Der Universitätspräsident begründet die aus seiner Sicht überfällige Aufwertung der Lehrerbildung und des Lehrerberufs mit deren gesellschaftlicher Bedeutung und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft.

Zusammenfassend lässt sich unseres Erachtens festhalten: Zentren für Lehrerbildung können die ihnen zugewiesenen Aufgaben nur dann erfüllen,

- wenn sie personell und materiell angemessen ausgestattet sind
- eine in den universitären Strukturen hoch angesiedelte Steuerungsinstanz mit klar definierter Verantwortung und Entscheidungsmöglichkeit darstellen
- und insbesondere die Befugnis zur Mittelvergabe für Lehrkapazitäten haben.

All dies setzt einen dementsprechenden hochschulpolitischen Willensbildungsprozess voraus.

3. Das Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) – Aufgaben und Struktur

Der Reformprozess der Lehrerbildung in Hamburg ist früher und weitsichtiger in Gang gesetzt worden als in allen anderen Bundesländern. Parallel beziehungsweise zeitlich versetzt zur Arbeit der KMK-Kommission nahm bereits 1999 die „Hamburger Kommission Lehrerbildung“ (HKL) ihre Arbeit auf und legte im November 2000 ihren Abschlussbericht vor (Keuffler & Oelkers 2001).

Der Auftrag der Schul- und der Wissenschaftsbehörde (BSB und BWF) an die Kommission (ebd., S. 214) sah neben der Stärkung des Praxis- und Professionsbezugs vor allem

- eine Abstimmung der Curricula in den drei Phasen der Lehrerbildung (lernen an der Universität - lernen im Referendariat - lernen im Beruf) vor. Erwartet wurde der „Ausbau einer Kooperationsstruktur zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zum Zwecke größtmöglicher Synergien, sowie die Prüfung der Möglichkeiten der Implementierung institutioneller Querstrukturen zwischen den Phasen“
- den Aufbau von Leitungsstrukturen mit Befugnissen und Entscheidungskompetenzen. Die Zusammensetzung der Kommission entsprach diesen Intentionen.

Die Arbeit wurde von einer „Projektgruppe Lehrerbildung“ fortgesetzt, in der die Universität, die anderen an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen, die Wissenschafts- und die Schulbehörde und das Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung vertreten waren. Die Arbeit der Projektgruppe führte zur Senatsdrucksache 18/3809 vom 28. Februar 2006 zur „Reform der Lehrerausbildung in Hamburg“.

Um sowohl den gegenwärtigen Reformprozess als auch die nachhaltige Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung zu gewährleisten, wurden die beteiligten Hochschulen (Universität Hamburg, Hochschule für Bildende Künste, Hochschule für Musik und Theater, Technische Universität Hamburg-Harburg Hochschule für angewandte Wissenschaften) veranlasst, gemeinsam mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) ein „Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH)“ zu gründen.

„Auftrag des ZLH muss sein, das Handeln aller genannten Träger der Lehrerausbildung zu koordinieren, sie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben sachkundig zu beraten, Schwachstellen der Lehrerausbildung und Erfordernisse ihrer Weiterentwicklung zu identifizieren und Empfehlungen für erforderliche Maßnahmen zu beschließen. Gegenstand des Auftrags sind alle Phasen der Lehrerausbildung von der Hochschule bis zur Berufseingangsphase und der Lehrerfortbildung. Über die Koordinierung der Hochschulen und des Landesinstituts hinaus gehört auch die Koordinierung der Fakultäten der Universität Hamburg (Fachliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung) zum Auftrag des Zentrums.“ (S. 12)

Im Einzelnen gehören zum Aufgabentableau

- Koordination und Vernetzung der drei Phasen der Lehrerbildung
- Implementierung und Fortentwicklung der Kerncurricula
- Fortsetzung der Arbeit der Sozietäten als Motoren der Integration im Rahmen des Zentrums
- Reform des Prüfungswesens
- Akkreditierung und Evaluation der Lehrerbildung
- Forschungsanstöße.

Der integrativen, phasenübergreifenden Aufgabenstellung des ZLH entspricht die gemeinsame Verantwortung von Wissenschafts- und Schulbehörde, von Hochschulen und Landesinstituten zur Lehrerbildung (LI), die sowohl in der gemeinsamen Finanzierung als auch in der organisatorischen Struktur bis hin zum Rat des ZLH sichtbar ist.

Der Kooperationsvertrag vom 28.6.2006 zwischen den beteiligten Hochschulen und dem LI regelt für eine Erprobungszeit von drei Jahren die Aufgaben (§2), Stellung und Organisation (§3), die Zusammensetzung des ZLH als Beschlussgremium (§4), die Zusammensetzung und Verantwortung der geschäftsführenden Leitung (§5), die Einrichtung (§6), die personelle (§7) und materielle Ausstattung (§8) sowie die Arbeit der Sozietäten (§9).

Für die Einschätzung der Wirksamkeit des ZLH ist wichtig: Aufgrund seiner institutionen übergreifenden Struktur unterscheiden sich die Aufgaben des ZLH von denen universitärer Lehrerbildungszentren. Die konkrete qualitative und quantitative Ausgestaltung des Lehrangebots ist innerhalb der Institutionen, insbesondere der Hochschulen, zu regeln. Das ZLH kann lediglich beraten, empfehlen, unterstützen sowie den Rahmen für Modularisierung, Leistungspunktsysteme und Praktikumsstrukturen u.a. entwickeln.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Der Prozess und die Eckdaten des phasen- und institutionenübergreifenden Reformvorhabens sind unseres Erachtens sachlich und bildungspolitisch außerordentlich positiv zu beurteilen. Es wird entschieden versucht, die von der KMK-Kommission zu Recht aufgezeigten Mängel der deutschen Lehrerbildung (inhaltliche Beliebigkeit, mangelnde Praxisnähe und Berufsorientierung, Marginalität der Lehrerbildung in der Universität, Zusammenhanglosigkeit der Phasen, fehlende Zusammenarbeit der Institutionen¹) zu beheben.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklung der Zentren stellt sich aber auch die Frage, ob es hinreicht, wenn das Zentrum – wie in §2 des Kooperationsvertrages vom 28.6.2006 festgelegt – koordiniert, berät, Erfordernisse zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung identifiziert und „*Empfehlungen für erforderliche Maßnahmen*“ (U.S.) beschließt.

¹ Dass diese Mängel auch für die Lehrerbildung in Hamburg gelten, zeigt unter anderem die von E. Arnold im November 2006 vorgelegte „Evaluation der Umgestaltung der zweiten Phase“. Das Referendariat wird z. B. von den Befragten als kaum anschlussfähig angesehen, weil im Studium Berufsbezüge und die Vermittlung von Handlungswissen fehlen.

4. Die Arbeit des ZLH

Im Folgenden werden zunächst die Arbeitsschwerpunkte und die sonstigen Aktivitäten des ZLH berichtet und eingeschätzt. Die Einschätzungen ergeben sich teils aus dem Vergleich mit der Entwicklung an anderen Standorten sowie eigenen Erfahrungen des Gutachters, teils sind sie in den Interviews geäußert worden.

In den Interviews haben zwei Gesichtspunkte eine besondere Rolle gespielt, nämlich die Arbeit in den Sozietäten sowie die Frage, ob das ZLH Kompetenzen haben sollte, die über die Moderation des Reformprozesses und Empfehlungen dazu hinausreichen.

4.1 Umsetzung der Bachelor- und Masterstruktur

Dies ist nach dem Vorliegen der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Lehramtsstudiengänge die komplexeste Aufgabe. Sie umfasst

- die Beschlussfassung über die Ausweisung von Leistungspunkten für den Studiengang insgesamt, für die Teilstudiengänge und die einzelnen Module.
- die Erarbeitung der Prüfungsordnungen für den Bachelor- und Masterstudiengang für alle Lehrämter und Fächer
- Übergangsbestimmungen von der Staatsprüfung zu den Bachelor- und Masterprüfungen
- die Gestaltung der „Schwelle“ vom Bachelor- zum Masterstudiengang
- die Gewährleistung der Studierbarkeit der Lehramtsstudiengänge durch organisatorische Maßnahmen, vor allem die Einführung von Zeitfenstern
- den Neuaufbau der Prüfungsorganisation und –verwaltung.

Die Regelung jeder dieser Fragen ist kompliziert und zum Teil auch konfliktreich. Die unterschiedlichen Traditionen, Perspektiven und Interessen vieler Institutionen und Personen müssen in sinnvolle, handhabbare Beschlussvorlagen eingehen, was den Beteiligten ein hohes Maß an sachorientierter Kooperations- und Kompromissbereitschaft abverlangt.

Das ZLH leistet in diesen Prozessen eine zielorientierte und zugleich behutsame konzeptionelle Begleitung, Unterstützung und Moderation. In einem Wechselspiel

von allgemeinen konzeptionellen Vorgaben für die Universität und die anderen Hochschulen sowie deren Diskussion und Konkretisierung in den einzelnen Fakultäten und Hochschulen bei gleichzeitiger Abstimmung mit den zuständigen Abteilungen der BSB beziehungsweise des LI werden die einzelnen Teilaufgaben vorangetrieben. Die Kooperation im ZLH sowie die Mittlerrolle des ZLH führen gleichsam zu einer „Verkürzung des Dienstweges“ zwischen der Universität und den anderen Hochschulen einerseits und der Schulbehörde andererseits.

In den von uns durchgeführten Interviews wird immer wieder bestätigt, dass dabei sowohl konzeptionell als auch informativ und moderierend gearbeitet wird. Wo nötig und möglich wird auch auf fakultäts- oder fachspezifische Bedingungen Rücksicht genommen, ein Beispiel dafür ist die Verteilung der Leistungspunkte auf die Teilstudiengänge und die nach Studienfächern differenzierte Schwelle zum Master-Studiengang.

Eine unseres Erachtens hervorhebenswerte Leistung ist die Einführung des sogenannten Zeitfenstermodells, das aufgrund der in den letzten fünf Jahren gewählten Fächerkombinationen erstellt wurde und die Überschneidung von Lehrveranstaltungen wesentlich verringert. Das Zeitfenstermodell ist ein wichtiger praktischer Schritt zur Erhöhung der Studierbarkeit in Bachelor- und Master-Studiengängen. Die Hamburger Regelung wird derzeit von mehreren Universitäten auf ihre Übertragbarkeit geprüft. Das Zeitfenstermodell wird inzwischen als eigenständiger Arbeitsschwerpunkt im universitären Prüfungsamt geführt.

Eine gut geregelte Prüfungsorganisation und -verwaltung ist nicht spektakulär aber nötig. Das ZLH hat dazu beigetragen, dass die Verantwortlichkeiten klar geregelt werden und dass das universitäre Zentrale Prüfungsamt für Lehramtsprüfungen Hamburg (ZPLA) am 1.10.2008 seine Arbeit aufnehmen konnte.

4.2 Inhaltliche Neuausrichtung der Studiengänge – Praxisorientierung

Die stärkere Berufs- und Praxisorientierung der Lehramtsstudiengänge ist ein wesentliches Reformziel. Das ZLH hat hier die folgenden Akzente gesetzt:

- Für die „Praxisbezogene Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft für Lehramtsstudiengänge“ mit der Prodekanin für Lehre und den Modulverantwortlichen wurde ein gemeinsames Rahmenkonzept erarbeitet. Es führt zugleich „Einführungen für Anbieter“ und Evaluierungen durch.
- Das „integrierte Schulpraktikum“ im letzten Bachelor-Studienjahr wird vorbereitet und reflektiert. Ein Ziel ist die Überprüfung der Berufseignung. In diesem Zusammenhang betreibt das ZLH in Kooperation mit der ZEIT-Stiftung, mit Prof. Schaarschmidt (Potsdam) und mit dem LI ein bemerkenswertes Pilotprojekt zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Berufseignung und zum Aufbau personaler Kompetenzen, an dem über das LI schulische Mentoren beteiligt sind.
- Statt des Praxissemesters zu Beginn des Master-Studiengangs, das – wie zu erwarten – nicht realisierbar ist, ist in Kooperation mit den Hochschulen und dem ZLH eine Folge von Praktikumssequenzen strukturiert worden, die sich über zwei Semester hinziehen. Sie umfassen einen schulpädagogischen und zwei fachdidaktische Schwerpunkte von je vier Wochen in der vorlesungsfreien Zeit. Vorbereitet werden die Sequenzen mit einem Seminar und einem Praxistag. Ausgewiesen sind zudem ein „Reflexionsband“ und ein Praxistag über das gesamte Semester. Dieses Modell kann als Muster für Studienaufbau und -gestaltung in der Master-Phase gelten, einem Praxissemester ist es unseres Erachtens an Effektivität überlegen.

4.3 Unterstützung der Arbeit der Sozietäten

Die inhaltliche Reform im engeren Sinne wird von den 2001 begründeten 28 Sozietäten geleistet. Ihnen gehören wie im Kooperationsvertrag von 2006 noch einmal festgelegt, Vertreter/innen von Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft, zweiter Phase und Lehrerfortbildung an. Vertreter von Studierenden und Referendar/innen sind erwünscht. Ihre Aufgabe war zunächst die Erarbeitung der verbindli-

chen, phasenübergreifenden Kerncurricula und die Verankerung der Querschnittsthemen Neue Medien, Umgang mit Heterogenität und Schulentwicklung.

Nach der Umstellung auf Bachelor/Master-Studiengänge kamen Sichtung von/Stellungnahme zu Modulbeschreibungen und fachspezifischen Bestimmungen sowie fachliche Konkretisierungen des Kernpraktikums hinzu.

2008 waren insgesamt 281 Personen in den Sozietäten tätig, in jeder einzelnen Sozietät arbeiteten zwischen sechs und 14 Mitglieder. Von den Arbeiten der Sozietäten hängt viel ab. Allerdings: Die hohe Zahl der Beteiligten, deren unterschiedliches Engagement, mögliche fachliche Konflikte und eine unvermeidliche Fluktuation können einzelne Sozietäten lahm legen. In der Praxis hat sich die Kooperation von Wissenschaft und Schulseite in der Regel schnell eingespielt. Die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist dagegen eher konfliktträchtig. Dies wird in den Interviews sowohl von einigen Fachdidaktikern als auch von außeruniversitären Sozietätsmitgliedern nachdrücklich kritisiert und zum Teil mit der Forderung verbunden, das ZLH müsse „Durchgriffsmöglichkeiten“ oder „Weisungsbefugnis“ erhalten.

Die ZLH-Geschäftsstelle hat daher ein ganzes Instrumentarium der Koordination und Begleitung der Arbeit der Sozietäten entwickelt:

- Sozietätenübergreifend werden alljährlich sowohl die Vertreter der „Schulseite“ als auch der Hochschulen über neue Entwicklungen und Notwendigkeiten informiert.
- Bei Konflikten moderiert das ZLH, führt Abstimmungsgespräche, nimmt an Sitzungen teil und führt eine Einigung herbei.
- Die einzelnen Reformprozesse werden informierend und/oder durch Bereitstellung von Prüfkriterien begleitet.
- Die Sozietäten erhalten verschiedene Formen der organisatorischen Hilfe bei Nachbesetzungen, Führung der Mitgliederlisten, Archivierung der Sitzungsprotokolle, Weiterleitung von Stellungnahmen usw.

4.4 Weitere Aktivitäten

Die folgenden kurz referierten Aktivitäten umfassen sowohl Pflichtaufgaben als auch besondere Aktivitäten des ZLH:

- Gemeinsam mit der Universitätsleitung wird die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge konzeptionell und zeitlich vorbereitet.
- Die durchgängige Berücksichtigung der Lehrerbildung bei einschlägigen Stellenausschreibungen ist vorangetrieben worden. Die Universitätsleitung ergänzt Ausschreibungstexte für Hochschullehrer/innen um einen Passus, der die Verpflichtung zur Beteiligung an der Lehramtsausbildung enthält.
- Das ZLH hat eine Reihe von Tagungen zur Reform der Lehrerbildung (meist kooperativ) konzeptionell vorbereitet und durchgeführt; es war zudem jeweils mit eigenen Beiträgen vertreten. Durchgängig ist dabei die phasenübergreifende Ausrichtung.
- Um eine belastbare Datengrundlage für die Fortsetzung von *Workloads* zu erhalten, ist gemeinsam mit dem Vizepräsidenten für Lehre und Studium und dem Fachbereich Erziehungswissenschaft ein Projekt zur präzisen Erfassung der studentischen Arbeitsbelastung begonnen worden.
- Gemeinsam mit den Universitäten Braunschweig, Jena, Koblenz-Landau und Potsdam wird ein Projekt zur vergleichenden Erhebung des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung in verschiedenen Praktikumsformen durchgeführt. Die Ergebnisse sollen den Beitrag von Praktika zur Entwicklung beruflicher Kompetenz erhellen.
- In Kooperation mit der ZEIT-Stiftung wird seit 2008 ein Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ durchgeführt. Aufgrund seiner erfolgreichen Evaluation werden Berlin und Nordrhein-Westfalen das Modell übernehmen.
- Das ZLH beteiligt sich an den bundesweiten Tagungen der Zentren für Weiterbildung und hat das Bundestreffen im März 2009 in Hamburg ausgerichtet.
- Im Rahmen der Politikberatung haben die beiden ZLH-Geschäftsführer auf einer Reihe von Veranstaltungen von Parteien und Gewerkschaften, im Landesschulbeirat und in der Enquete-Kommission der Hamburger Bürgerschaft zur Schulentwicklung nach PISA das ZLH vertreten. Darauf ist unter anderem die Empfehlung der Enquete-Kommission zur Wiedereinführung gleich langer zehensemestriger Studiengänge für alle Lehrämter zurückzuführen.

- Die Sitzungen des ZLH-Rates werden gemeinsam mit dem Ratspräsidenten von der ZLH-Geschäftsstelle inhaltlich vorbereitet und organisiert (Einladung, Erstellen von Informationsmaterial und Beschlussvorlagen, Erstellung und Veröffentlichung der Sitzungsprotokolle auf der ZLH-Homepage). Die Ratsbeschlüsse werden von der Geschäftsstelle umgesetzt.

4.5 Zentrale Themen in den Interviews

Die Arbeit in den Sozietäten ist ein zentrales Thema in den Interviews, von dem aus auch Struktur und Wirksamkeit des ZLH beurteilt werden. Die phasen- und institutionenübergreifende Zusammensetzung der Sozietäten wird positiv beurteilt. Es sei erstmals zum Gespräch und konstruktivem Diskurs gekommen. Insbesondere zwischen Fachdidaktikern und Vertretern der zweiten Phase und der Lehrerfortbildung werde gut kooperiert. Stringenz und Engagement der Sozietätsarbeit sind offenbar unterschiedlich, insgesamt aber wird die Arbeit als erfolgreich angesehen. Lediglich bei der Verankerung der Querschnittsthemen in den Kerncurricula werden gelegentlich Einschränkungen gemacht.

Sowohl Fachdidaktiker als auch Vertreter der Schulseite vertreten die Auffassung, die Universität sei teilweise an der Lehrerbildung nicht interessiert und nehme die Arbeit der Sozietäten nicht ernst genug, was die Realisierung von Reformschritten behindere, mindestens das Reformtempo verlangsamt. Mangelndes Interesse und fehlende Kooperationsbereitschaft von Fachwissenschaftlern sowie Konflikte zwischen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern werden berichtet. Dies ist möglicherweise unter anderem eine Folge der Zuordnung der Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften statt der Fachzuordnung. Die auch in der Senatsdrucksache 18/3809 geforderte – aber noch nicht umgesetzte – Doppelmitgliedschaft in beiden Fakultäten scheint nicht zu genügen. Die organisatorische und inhaltliche Unterstützung durch das ZLH wie auch seine Vermittlung bei Konflikten werden durchgängig positiv beurteilt und an Beispielen illustriert. Zugleich bedauern die interviewten Sozietätensprecher fast durchgängig, dass das ZLH keine Durchgriffsmöglichkeiten, zu

wenig „Kompetenzen“, keine Weisungsbefugnis habe und so den Reformprozess nur in (zu) kleinen Schritten vorantreiben könne.

Der Vizepräsident für Studium und Lehre ist außerordentlich zufrieden mit dem Beitrag des ZLH zur Lehrerbildungsreform. Trotz des momentanen Personalwechsels leiste es gute Arbeit bei der systematischen Betreuung der Sozietäten und der Konzeptionisierung der Praxiselemente in der Lehrerbildung. Dies gelte auch für die Realisierung der neuen Prüfungsordnung und die Entwicklung des Zeitfenstermodells. Eine weitere Stärke des ZLH sieht er in der Vermittlung bei Problemen. Hierfür sei die Struktur des Zentrums optimal, insbesondere durch die Doppelspitze im Rat und in der Geschäftsstelle. Durch das ZLH habe sich ein gutes Zusammenspiel der im Reformprozess agierenden Personen und Institutionen entwickelt.

An der Universität könne man sich nicht vorstellen, dass das ZLH mehr Einfluss bekomme. Wenngleich die Übertragung z.B. der Beschlüsse von Sozietäten schwierig sei, und es teilweise sinnvoll erscheine, dem ZLH mehr Kompetenzen einzuräumen, seien viele Probleme der Kompetenzabgrenzung mit den Fakultäten zu erwarten. Der Vizepräsident fühlt sich durch das ZLH entlastet und unterstützt, da es nicht „reingiere“, sondern die Reformprozesse argumentativ vorantreibe.

Die Prodekanin der Fakultät Erziehungswissenschaften beurteilt dies ähnlich. Zusammensetzung, Aufbau und Aufgabenumschreibung des ZLH seien sinnvoll. Das ZLH wirke entlastend bei der Koordination der Studiengänge, z.B. mit Hilfe des Zeitfenstermodells, in seiner beratenden Funktion, als Ansprechpartner für die Studierenden sowie als zentraler Ansprechpartner der Beteiligten. Im Sinne der Zuständigkeiten sei es positiv, dass die Fakultäten die entscheidenden Instanzen seien. Prinzipiell spreche nichts dagegen, dem ZLH neue Aufgaben wie z.B. die Betreuung von Praktika zu übertragen. Das Konsensprinzip erscheine sehr geeignet, die Reform der Lehrerbildung voranzubringen, eine Stärkung der Durchgriffsmöglichkeiten des ZLH, z.B. durch Vergabe von Mitteln, sei nicht nötig.

Die Aufgabe des ZLH schulnahe Forschung anzustoßen und Nachwuchsförderung zu betreiben sei unentbehrlich. Damit sei das ZLH auch noch nicht merklich in Erscheinung getreten.

Der Dekan der Fakultät Erziehungswissenschaften hält die Struktur des ZLH für sehr sinnvoll, die Kooperation von Universität und Schulbehörde sei unabdingbar und im Vergleich z.B. zu Niedersachsen, wo er die Verhältnisse kenne, sehr positiv zu bewerten. Auch die Aufgaben der Institutionen seien sinnvoll aufgeteilt, vor allem, da die Fakultäten eigenständig bleiben. Die Kooperation mit den anderen Hochschulen funktioniere trotz einiger Konflikte, meist um Punkteverteilung in einigen Studiengängen, gut. Das ZLH ermögliche eine gute inhaltliche Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen, auch habe das Konsensprinzip bisher zu zufrieden stellenden Ergebnissen geführt. Allerdings stelle der vom Präsidium der Universität gefasste Beschluss zur Mittelverteilung ein schwerwiegendes Problem für die Lehrerbildung dar. Der Dekan erinnert daran, dass bei der Gründung des ZLH, die Frage der Durchgriffsmöglichkeiten zentral gewesen sei. Es sei seinerzeit vereinbart worden, dass wenn sich das Konsensprinzip bis 2010 nicht bewährt habe, der Senat neu entscheiden würde.

Der Leiter des LI und Vorsitzende des ZLH-Rates sowie die Leiterin der Abteilung Ausbildung des LI beurteilen die Zusammensetzung und Funktionen des ZLH positiv. Die zweite Phase und die Lehrerfortbildung seien deutlich aufgewertet worden und hätten nun die Möglichkeit aktiv in die Reformprozesse einzugreifen. Das ZLH sei prinzipiell die richtige Institution, den Reformprozess insgesamt zu steuern. Dies gelinge auch wegen der guten Zusammenarbeit des Personals sehr gut.

Das zentrale Problem des ZLH sei, dass es keine verbindlichen Leitlinien vorgeben könne und die Universität letztlich die Entscheidungen treffe. So sei die verbindliche Verankerung von Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung gescheitert, weil die Universität dies wegen fehlender Kapazitäten abgelehnt habe.² Die Qualität der Ausbildung könne z.B. durch Zertifizierung der Teilstudiengänge gesichert werden. Eine andere Möglichkeit sei (wie an einigen anderen Zentren auch) eine bessere personelle und materielle Ausstattung, sodass das ZLH Lehrkapazitäten, Fortbildung oder anderes einkaufen könne. Dies gelte auch für die Förderung von Nachwuchs und schulnaher Forschung.

² Zwischenzeitlich hat der zuständige Planungsausschuss der Fakultät EPB aufgrund eines Antrages des ZLH die Einführung eines verbindlichen Moduls dazu beschlossen.

Die Vertreter des Projekts Lehrertraining halten aus ihrer Sicht ebenfalls eine bessere personelle und materielle Ausstattung des ZLH für erforderlich. Sie begründen dies sowohl mit der Notwendigkeit ihr Projekt, das notwendige professionelle Kompetenzen vermittele, flächendeckend zu installieren als auch mit der generellen Notwendigkeit einer intensiven Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Das ZLH sei dafür die geeignete Institution.

Die Sprecher der Musikhochschule und der TU Hamburg-Harburg haben unterschiedliche, wohl inzwischen weitgehend ausgeräumte Reibungspunkte in der Zusammenarbeit mit der Universität benannt. Das ZLH sei dabei stets hilfreich gewesen. Darüber hinaus werden die Struktur und die Arbeit des Zentrums positiv beurteilt. Eine bessere personelle und materielle Ausstattung wird für erforderlich gehalten, auch um eine noch effektivere Abstimmung unter den beteiligten Hochschulen zu erreichen.

Abschließend sei noch vermerkt: Als ein wesentliches Moment der positiven Beurteilung des ZLH ist in den Interviews wiederholt die persönliche und fachliche Autorität der beiden Geschäftsstellenleiter als auch die kompetente und engagierte Arbeit der Mitarbeiter hervorgehoben worden.

Eine relativ geringe Rolle hat in den Gesprächen mit den Vertretern der Universität die Förderung von Nachwuchs und schulnaher Forschung gespielt. Die Relevanz dieser Aufgaben wird zudem unterschiedlich beurteilt. Unseres Erachtens sollten sie nicht unterschätzt werden: In den letzten Jahrzehnten sind traditionelle Formen der Nachwuchsförderung nicht weitergeführt worden. Im Westen der Bundesrepublik ist im Zusammenhang mit der Überfüllungskrise im Lehrerberuf die Forderung der sog. abgeordneten Lehrer beendet worden, im Osten sind nach der Wende die sog. Aspiranturen ausgelaufen. In der Schulpädagogik und in den Fachdidaktiken besteht daher ein erheblicher Nachwuchsmangel. Es fehlt insbesondere Nachwuchs, der neben einer theoretisch qualifizierten Ausbildung zugleich eine praktische Ausbildung auf

hohem Niveau vermitteln kann. Die Befähigung dazu kann vor allem über eine schulnahe Forschung praxiserfahrenen Nachwuchses vermittelt werden. (Dies ist auch der Tenor der KMK-Empfehlungen von 2000.) Hier stellen sich Aufgaben, die von den Universitäten eng abgestimmt mit den Zentren für Lehrerbildung mittel- und langfristig zu leisten sind.

5. Fazit

Die Arbeit des ZLH ist sowohl hinsichtlich einzelner Vorhaben als auch generell durchgängig positiv einzuschätzen. Dies gilt insbesondere im Vergleich mit dem Stand der Entwicklung in anderen Zentren für Lehrerbildung. Diese positive Einschätzung ist in den Interviews einhellig bestätigt worden. Die wenigen kritischen Anmerkungen kamen von Gesprächsteilnehmern, die sich den Reformprozess zügiger wünschten und standen jeweils in Zusammenhang mit der Frage der Kompetenzen des Zentrums.

Die Geschäftsstelle mit den beiden Geschäftsführern und den Mitarbeitern erfüllt ihre Aufgaben gemeinsam mit dem Rat des ZLH mit großer Beharrlichkeit und Engagement. Ihre Arbeit zeichnet sich durch Augenmaß und Pragmatismus in der Verfolgung einzelner Aufgaben aus. Es ist zugleich ein hohes Maß an Verständnis für die unterschiedlichen Interessen und Probleme von Beteiligten erkennbar. So wird ein erstaunliches Maß an Konsens erzielt. Darüber hinaus lassen einzelne Projekte Originalität im Zugriff erkennen. In kurzer Zeit ist erstaunlich viel angefasst und auch erreicht worden.

Das ZLH ist unseres Erachtens eines der erfolgreichsten Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Dies ist ursächlich sowohl auf die umsichtige und langfristige politische Planung und Unterstützung als auch auf die kompetente Arbeit im ZLH selbst zurückzuführen.

Das Konsensprinzip scheint sich weitgehend zu bewähren, es stößt aber auch an Grenzen, was einen Teil der Beteiligten unzufrieden macht und demotiviert. Von der politischen Bewertung von Verlauf und Ergebnis des Reformprozesses hängt die Entscheidung ab, ob zum Beispiel über die Steuerung von Personal- und Sachmitteln oder die Zertifizierung von Teilstudiengängen die Arbeit des ZLH weiter optimiert werden muss.

Quellen und Literatur

Arnold, E. (2006): Hamburger Reform der Lehrerbildung – Evaluation der Umgestaltung der zweiten Phase – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2003 bis 2006. Hamburg

Daschner, P. (2005): Entwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Teil 1: Etappen auf dem Weg nach Bologna – Verzahnung der Phasen und Erarbeitung von Kerncurricula. In: Bastian, J./ Keuffer, J./ Lehberger, R. (Hrsg): Lehrerbildung in der Entwicklung – Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim/Basel: Beltz S. 35-41.

Expertenkommission zur Evaluation der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen (2007): Expertenbericht Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (Rohversion vom 18. April 2007)

Expertenkommission zur Evaluation der Lehrerbildung an der Universität Potsdam (2008): Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Potsdam. Bonn

Fischer, H. (2007): Wie viel Reform darf oder muss es sein? – Zur Reform von Studium und Lehre an der Universität Hamburg 2003-2007. In: Mekrt, M./ Mayrberger, K. (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre – Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Stuttgart: Studienverlag S. 25-45.

Hamburger Senat (2006): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft – Reform der Lehrerausbildung in Hamburg. Hamburg

Keuffer, J./ Oelkers, J. (Hrsg.)(2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg – Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen – Grundlagen und Grundsätze. Düsseldorf

Papst, A. (2007): Schule und Uni verzahnt – Zur neuen Lehrerausbildung in Hamburg. In: hlz Nr. 8/2007

Schuck, K.D. (2005): Entwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Teil II: Grundständige Lehrerbildung in einer Bachelor-Master-Struktur. In: Bastian, J./ Keuffer, J./ Lehberger, R. (Hrsg): Lehrerbildung in der Entwicklung – Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim/Basel: Beltz S. 42-52

Terhart, E. (Hrsg.)(2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz.

Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (2006): Kooperationsvertrag zwischen der Universität Hamburg, den weiteren an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zum Zwecke der Einrichtung und des gemeinsamen Betriebs des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg (ZLH). Hamburg

Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (2008): Rechenschaftsbericht. Hamburg

Zum Autor

Prof. i. R. Dr. Uwe Sandfuchs. Bis 2008 Inhaber des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Historische Pädagogik

Arbeitsgebiete: Theorie des Unterrichts, Interkulturelle Pädagogik, Historische Bildungsforschung (Schul- und Lehrerausbildungsgeschichte)

Seit 1974 in der Lehrerbildung tätig; seit 1976 Publikationen zur Geschichte und zu inhaltlichen Fragen der Lehrerbildung; 1998 bis 1999 Mitglied der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz; 2001 bis 2007 im Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung an der Technischen Universität Dresden ; seit 2006 Mitglied im Gutachterpool der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für die Evaluierung und Akkreditierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge