

# Von der Bologna-Studienarchitektur zu den Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

Versuch einer Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven



## Why focus on teacher educators?

- They are responsible for the education of (future) teachers and therefore for the education of all pupils and students.
- They are the “first teachers” (Bologna Process, 2003).
- They also contribute to the continuing professional development of Europe’s six million serving teachers.

**Teacher Educators Matter**



## Ausblick: Worum wird es gehen?

In den letzten zwanzig Jahren gab es in den europäischen Ländern intensive Bestrebungen, Reformen an den Universitäten einzuführen – Ziel: **ein gemeinsamer europäischer Bildungsraum** (Schrittesser, 2008)

Teil davon: **Reformen der Lehrer\*innenbildung**, die als ein wesentlichen Player im Bildungssystem unter dem Motto „Teachers Matter“ positioniert wurde.

Damit geraten auch die **Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung** in den Blick.

## Ausblick: Worum wird es gehen?



1. Zielsetzungen und Instrumente des Bologna-Prozesses: eine Bestandsaufnahme
2. Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung
3. Die Rolle der Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



Facultas utb

Zielsetzungen und Instrumente des Bologna-Prozesses:  
eine Bestandsaufnahme

## Zielsetzungen des Bologna-Prozesses

Die Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 legt die Grundlage zu einem gemeinsamen europäischen Bildungsraums, eine European Higher Education Area (EHEA)



Die universitären Strukturen werden einer grundlegenden Reform unterzogen.

Eine breite Mehrheit setzt sich mit den Vorgaben der Bologna-Regie auseinander - ein Entwicklungsprozess wird in Gang gebracht, der auch über Europa hinaus an Einfluss gewinnt (Kushnir, 2016).

## Zielsetzungen des Bologna-Prozesses



Begleiterscheinung: heftige Kritik von Studierenden und Lehrenden - aus mit Bildung im Medium der Wissenschaft? Ende der europäischen Universität?

(polemisch dazu Lemke, 2007; ebenso aufschlussreich Prado, 2009; Liesner & Lohmann, 2009; Burtscheid, 2010)

## Zielsetzungen des Bologna-Prozesses

Bestandsaufnahme heute:

Die „europäische Universität“ ist zum Alltag zurück gekehrt, die Studienarchitektur ist kaum mehr Thema.

Die Einführung der Bologna-Architektur:  
eine **doppeldeutige Intervention?**



Eine „**Vermarktung**“ von **Forschung und Lehre?**

Oder **längst fällige Reformen** in der Lehre der Massenuniversität?

Für beide Argumentationslinien gibt es Proponent\*innen (Piro, 2016).



## Instrumente des Bologna-Prozesses

**Drei Zyklen:** Bachelor – Master – PhD

**ECTS:** European Transfer Credit System

**Student Work Load** statt Semesterwochenstunden

Bachelorstudium: 180 – 240 Credits

Master: 90 – 120 Credits

**Learning Outcomes** und Qualifikationsprofil

## Instrumente des Bologna-Prozesses



**Modularisierung:** Zusammenfassung mehrerer Lehrveranstaltungen in einem Modul, die zur Erreichung der Modulziele beitragen

**Employability:** Fähigkeiten und Fertigkeiten inkl. Querschnittskompetenzen, die Studierende für ihr Arbeitsleben in dem jeweiligen Studium erwerben können

(Gehmlich, 2009)

**Mobilität** der Studierenden soll gefördert werden

## Instrumente des Bologna-Prozesses



**Diploma Supplement** zur Erleichterung von Anerkennungen  
(bereits vor dem Bologna-Prozess eingeführt)

**Europäischer Qualifikationsrahmen** zur Förderung der  
Vergleichbarkeit der Studiengänge



## Instrumente des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess stellt sich als ein Vorhaben dar, das zum Ziel hatte, durch die Entfaltung eines **gemeinsamen Wirtschafts- und Wissensraumes** ökonomische und soziale **Entwicklungen** voran zu treiben und **den europäischen Einigungsprozess** zu stärken.



## Instrumente des Bologna-Prozesses

**Bologna-Konferenzen** in 9 europäischen Hauptstädten mit jeweils einem Leitmotiv von Prag 2001 bis Paris 2018.

Im ersten **Bologna Communiqué** zum Abschluss der Konferenz in Prag wird die Bedeutung von „**lifelong learning**“ hervorgehoben.

Die Rede ist vom “**shift from teaching to learning**“.

## Instrumente des Bologna-Prozesses



Ab dem Bologna-Communiqué nach der Leuven-Konferenz 2009 wird die Lehre zunehmend in den Blick genommen und werden **anspruchsvolle Formate** der Lehre gefordert.

In Budapest und Wien 2010 geht es um ein hochwertiges Angebot von Hochschullehre an **möglichst breite Bevölkerungsgruppen**.

In Bucharest 2012 liegt der Fokus auf den zu erwartenden **Lernergebnissen** und deren Qualitätssicherung.



## Instrumente des Bologna-Prozesses

In Yerevan 2015 werden **Lehren und Lernen als Kernprozesse von Hochschulbildung** betont.

In Paris 2018 wird **die weitere konsequente Verfolgung der Umsetzung der Reformen** bekräftigt.

Die **zentrale Bedeutung des lebenslangen Lernens** wird hervorgehoben



Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung



## Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung

Die laufend virulente Frage der **Qualität des Lehrens** und **Lernens** im europäischen Hochschulraum, die alle Konferenzen begleitet lenkt zunehmend den **Blick auf die Lehrer\*innenbildung**

Die **Wirkung der Qualifikation von Lehrer\*innen** für die **Kompetenzen der Studierenden** wird zum Thema



## Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung

Die Einführung des **Bachelor/Master** gilt auch für eine Vielzahl der Lehramtsstudiengänge.

Die **Modularisierung** soll **Kohärenz** fördern (fürs Lehramt besonders relevant!).

**ECTS** erleichtert die Planbarkeit und Transparenz (Abstimmung Fach, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften!)

## Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung



Die Betonung des **life-long learning** im Bologna-Prozess ist ins Konzept des **Professionalisierungskontinuums** übersetzbar.

Denn: “[teachers] cannot be expected to possess all the necessary competencies on completing their Initial Teacher Education.” (European Commission, 2007)

## Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung



Lehren und Lernen rücken als Prioritäten im Bologna-Prozess in den Vordergrund - das nächste Jahrzehnt werde nun auf eine weitere Professionalisierung und Europäisierung des Lehrer\*innenberufs sowie auf einen vergleichbaren und kompatiblen Masterabschluss und/oder Dokortitel auszurichten sein. (Iucu & Iftimescu, 2020, S. 26)

# Die Bologna-Instrumente im Licht der Lehrer\*innenbildung: die Rolle der Hochschulen



First Mission  
Forschung

Second Mission  
Lehre

Third Mission  
Gesellschaftliche  
Verantwortung

Fourth Mission  
Ausbildung der  
Professionen  
Lehrer\*innenbildung



## Die Rolle der Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



Damit rückt die **Bedeutung der Dozierenden** in den Mittelpunkt des Interesses....

.... vom **Curriculum** in die Hörsäle und Seminarräume...

Die laufende **Weiterentwicklung von Studiengängen** ist eng mit den **Kompetenzen und Einstellungen der Lehrenden** verbunden – und das ist von doppelter Relevanz für die Lehrer\*innenbildung!

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

Dozierende in der Lehrer\*innenbildung - **teachers of teachers** – erfüllen eine **Doppelrolle**:

Sie haben Wissen und Erkenntnisse des Fachs zu vermitteln und sind „**role models**“ für ihre **professionelle Einstellung** und **die didaktische Gestaltung** ihrer Lehre.

Jean Murray spricht von „**second order practitioners**“ (2015, S. 35), Swennen, Jones und Volman (2010, S. 136) verwenden den Begriff „**second-order teachers**“.



## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



... tragen nicht nur durch die Vermittlung von Wissen und professionellen Kompetenzen zum Lernen der Studierenden bei, sondern stellen sich auf Basis ihrer Expertise für Lehren und Lernen auch als **Modelle für die Studierenden** zur Verfügung (vgl. Lunenberg et al., 2007; Lunenberg et al., 2014).

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



Von Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung sei daher in besonderer Weise zu erwarten, dass sie **ihr eigenes Lernen und Lehren laufend und systematisch reflektieren** (vgl. Swennen et al., 2010; Murray, 2015) und in der **Gestaltung ihrer Lehre** auch das Kennenlernen didaktisch anspruchsvoller Formate vermitteln.

# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder

...sind jedoch eine heterogene Gruppe mit unterschiedliche Karrierewegen, professionellen Herkünften und Qualifikationen.

Einzige Gemeinsamkeit: ihr **Einsatz in der Lehrer\*innenbildung**

(Korthagen et al., 2005; Lunenberg et al., 2007; Lunenberg et al., 2014; Snoek et al., 2011)



# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder



An der Lehrer\*innenbildung beteiligt sind

- Professorinnen und Professoren der Bildungswissenschaften und der Fächer und Fachdidaktiken
- wissenschaftlicher Nachwuchs, an Universitäten und Hochschulen
- Expertinnen und Experten aus angrenzenden Berufsfeldern (Supervision, Organisationsberatung, Sozialarbeit)

# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder



An der Lehrer\*innenbildung beteiligt sind

- abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer aus den Schulen,
- Mentorinnen und Mentoren an den Schulen
- Schulleitungen
- Schulaufsicht

(vgl. dazu jüngst Kelchtermans et al., 2018, S. 121; Schrittester, 2020).

# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder



Entsprechend unterschiedlich: die Qualifikationen

- vom wissenschaftlichen Nachwuchs zum „full professor“
- abgeordnete Lehrkräfte mit Lehramtsabschluss, evtl. mit Zusatzausbildungen, aber kaum Forschungserfahrung
- Expert\*innen mit Beratungsqualifikation
- Schulleitung, Schulaufsicht mit Führungsqualifikation, jedoch kaum Einblick in aktuelle Hochschulentwicklungen

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



Problemfelder

Unterschiedlichen Karrierewege ....

Forschung, Schulpraxis, Sozialarbeit, Coaching ...

unterschiedliche institutionelle Herkünfte...

Diese Heterogenität führt zu

... mangelndem Zugehörigkeitsgefühl.

(Block et al., 2017)

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### Problemfelder

An den Universitäten: mangelnde Verbundenheit mit dem Studiengang, mit den Kolleg\*innen: mangelnde Zeit, die an der Hochschule verbracht wird, oft kein Arbeitsplatz ....führt zu **Inkohärenz in der Lehre** (Bock et al., 2017).

### **Kaum gemeinsame Ziele und Standards.**

(vgl. dazu z.B. Blömeke, Hascher & Mayr, 2005; Schrittmesser, 2020).

# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder

Erwartungen an die Dozierenden sind vielfältig

- Begleitung, Beratung und Coaching der Praktikantinnen und Praktikanten sowie der Referendare in der Schule
- Lehre in den Begleitveranstaltungen zu den Schulpraktika und im Referendariat
- Gestaltung von Lehrerfort- und -weiterbildung
- eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten und Forschen



# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder

Erwartungen an die Dozierenden sind vielfältig



- Mitarbeit an der Entwicklung von Curricula, in der akademischen Selbstverwaltung der Lehrerbildungsfakultäten und der Schools of Education
- Engagement im Bereich diverser Lehrerbildungsgesellschaften,
- professionsbezogenes Publizieren und Forschen
- bzw. Publizieren und Forschen in der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften

(vgl. dazu z.B. Blömeke, Hascher & Mayr, 2005; Schrittmesser, 2020).

# Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung

## Problemfelder

Einziges verbindendes Moment :

- alle sind “teachers of teachers“ bzw. „second-order teachers“
- vermitteln „Professionswissen“ (Shulman, 1986)
- fungieren als “role models“
- vermitteln Professionsverständnis

(vgl. Lunenberg et al., 2007; Lunenberg et al., 2014)



## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### Lösungsversuche

Qualitativ hochwertige Lehre in der Lehrer\*innenbildung bedeutet:

- neben der Förderung der curricularen Kohärenz (Modularisierung, Fokus auf Kompetenzen...)
- auch die Entwicklung eines **gemeinsamen Kompetenzrahmens** für bzw. auch durch die Dozierenden.

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### Lösungsversuche

Ein Kompetenzrahmen für die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung mit dem Ziel

- die unterschiedlichen Expertisen einzubeziehen und zu nutzen

durch die Etablierung **multiprofessioneller Teams** zu fördern.

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### Lösungsversuche

- den Einstieg in die Lehrer\*innenbildung für externe Dozierende strukturierter gestalten
- Forschungsmöglichkeiten anbieten,
- stärkere Anbindung an die Forschungsdiskurse des Fachs in kollegialen Teams

(Korthagen et al., 2012)

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### Lösungsversuche

- Induktionsphase anbieten als Grundlage für eine kritische Reflexion des „teaching about teaching“

(van Velzen, van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010, S. 62-63).

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### Lösungsversuche

Zentren für Lehrer\*innenbildung, Schools of Education

- Orte, an denen die Studierenden des Lehramts ihre professionelle Identität und Heimat finden können,
- an denen auch für die Dozierenden der Lehrer\*innenbildung alle jene oben genannten Aktivitäten und Entwicklungen gefördert werden.

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### FAZIT:

Die Reformwellen, die durch den Bologna-Prozess angestoßen wurden haben wie kaum eine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten die **Qualität der Lehre in Diskussion** gebracht.

Auch die Curricula der Lehrer\*innenbildung wurden einer **Rekonstruktion und Neugestaltung** unterzogen.

Dabei rückten auch die **Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung** in den Blick.

## Die Dozierenden in der Lehrer\*innenbildung



### FAZIT:

Die Doppelrolle als „**teachers of teachers**“ und damit als „**second order teachers**“ bzw. „**second order practitioners**“ übt enormen Einfluss auf das Lernen der Studierenden.

Dies muss in den Mittelpunkt des Interesses von an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Akteur\*innen und Entscheidungsträger\*innen rücken.

- Gehmlich, V. (2009). Learning Outcomes – A Successful Approach? In I. Schrittmesser (Hrsg.). *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre, Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen* (S.122-133). Facultas Verlag, Wien.
- Iucu, R. & Iftimescu, S. (2020). Twenty Years after the Bologna Declaration: From Promoter to Driver of Change, In D. Worek & C. Kraler (eds.). *Teacher Education. The Bologna Process and the Future of Teaching* (pp.17-128). Münster: Waxmann.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an ,international forum for teacher educator development’: An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. L. (2005). Teaching teachers. Studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115
- Kushnir, I. (2016). The role of the Bologna Process in defining Europe. *Educational Research Journal* 15(6), 664-675.
- Lemke, D. (2007). Bologna – Anfang und Ende der Europäischen Universität. Eine Polemik. In A. Óhidy. E. Terhart & J. Zsolnay (Hrsg.) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 277-294). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liesner, A. & Lohmann, I. (Hrsg.) (2009). *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.

- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam, Boston, & Taipei: Sense Publishers.
- Murray, J. (2015). The European agenda for teacher education. *Journal für LehrerInnenbildung* 15(2), 33-39.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Óhidy, A., Terhart, E. & Zsolnay, J. (Hrsg.) (2007). *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Piro, J.M. (2016). *Revolutionizing Global Higher Education Policy: Innovation and the Bologna Process* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4324/9781315725888>
- Prado, P. (2010). *Das Prinzip Universität*. Zürich: diaphanes.
- Schrittesser (Hrsg.) (2009). *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre, Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Wien: Facultas Verlag.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahmman, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerbildung (Neuausgabe)* (pp. 843-850). Klinkhardt/UTB.

- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15, S. 14. DOI: 10.3102/0013189X015002004.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1–21.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 61-75.