

Kooperation in universitären Querstrukturen

Eine qualitative Studie über die besonderen Herausforderungen der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken

Arne Koevel^{1,*} & Friedemann W. Nerdinger²

¹ *Universität Rostock, Projekt LEHREN in M-V*

² *Universität Rostock, Seniorprofessur für Wirtschafts- und Organisationspsychologie*

* *Kontakt: Arne Koevel, Universität Rostock, Ulmenstraße 59, 18057 Rostock
arne.koevel2@uni-rostock.de*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht die besonderen Herausforderungen der Kooperation zwischen den am universitären Lehramtsstudium Beteiligten aus Sicht der Fachdidaktiken. Die Lehramtsausbildung liegt als Kombinationsstudium in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen, die von zahlreichen inner- und außeruniversitären Institutionen und Akteuren gestellt werden. In einer qualitativen Interviewstudie an zwei Universitäten in Mecklenburg-Vorpommern (N = 9) werden organisationale und strukturelle Hindernisse aus Sicht der Fachdidaktiken exploriert, mit drei zentralen Ergebnissen: (1) Sichtbarkeit von und Interessenvertretung der Lehramtsausbildenden gegenüber Hochschulleitungen und Ministerium sind mangelhaft. (2) Es fehlt Durchsetzungsmacht gegenüber den flankierenden Fachwissenschaften. (3) Die Erfüllung der durch das Ministerium auferlegten Vorgaben wird durch dieses unzureichend unterstützt. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund organisationstheoretischer Erkenntnisse diskutiert und Implikationen für die Hochschulpolitik abgeleitet.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Organisation, qualitative Interviewstudie, Organisationsentwicklung



1. Einleitung

Die Etablierung universitärer Querstrukturen in der Lehramtsausbildung ist seit langer Zeit eine prominente Forderung namhafter Lehrerbildungsforscher_innen (Helsper, 2011). Die Lehramtsausbildung solle durch die Implementierung von Querstrukturen auf Ebene der Fakultäts- und Hochschulleitungen ihre Belange in die Wahrnehmung der Hochschulen führen. Dies solle zu einer Bündelung der vielfältigen beteiligten Fachkulturen führen und so eine gemeinsame Interessenartikulation und -durchsetzung ermöglichen. Die Gründung zahlreicher Zentren für Lehrerbildung (ZLB) und Schools of Education (SoE) an deutschen Hochschulen trägt dieser Forderung Rechnung. Dabei geht es nicht nur um Interessenvertretung und die Erhöhung der Sichtbarkeit, sondern v.a. um Qualitätsverbesserung der Lehramtsausbildung. Helsper (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Übergang einer Kultur der Verantwortungslosigkeit hin zu einer Kultur der Verlässlichkeit, der Information und Koordination“, die „eine nicht unerhebliche Qualitätssteigerung für das Lehramtsstudium“ impliziere (S. 79).

Dem steht entgegen, dass Universitäten aus organisationstheoretischer Perspektive Organisationen eines besonderen Typs sind, die sich in der Steuerbarkeit und der damit verbundenen zielgerichteten Entwicklung von anderen Organisationen und Institutionen wie Unternehmen oder Behörden deutlich unterscheiden (vgl. Mintzberg, 1993; Pellert, 1999; Stichweh, 2005). Aufgrund der hohen Autonomie der Professor_innen sowie schwerfälliger Entscheidungsprozesse in den Leitungsstrukturen lassen sich (bildungs-)politische Forderungen nicht top-down durchsetzen wie in stärker hierarchisch strukturierten Organisationen wie z.B. Unternehmen der Wirtschaft. Dass die Lehramtsausbildung darüber hinaus auf Kooperation mit außeruniversitären Akteuren, wie den Schulen oder den Bildungsministerien des jeweiligen Landes, angewiesen ist, verkompliziert die Lage zusätzlich.

Der vorliegende Beitrag untersucht die Herausforderungen der Kooperation im Rahmen der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken an zwei Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* haben sich die lehramtsausbildenden Hochschulen des Landes zu einem Verbundprojekt (LEHREN in M-V) zusammengeschlossen, das auf die Qualitätsverbesserung der Lehramtsausbildung in diesem Bundesland abzielt. Neben der Orientierung der Ausbildung von Lehrkräften an den Herausforderungen der Heterogenität und Inklusion sowie der Verbesserung des Praxisbezuges steht die Implementierung nachhaltiger Strukturen der Lehramtsausbildung im Fokus des Projekts. Im Zuge einer projektunterstützten Organisationsentwicklung (OE) wurden Interviews mit Praktikumsbetreuenden der beiden Universitäten des Landes geführt, deren Ergebnisse dem folgenden Beitrag zugrunde liegen (vgl. Koevel, 2017).

Im Folgenden werden zunächst zentrale organisationstheoretische Konzepte zur Erklärung der Funktionsweise von Universitäten dargelegt (Kap. 2). Anschließend werden die rechtlichen Anforderungen und die Organisation der Lehramtsausbildung in Mecklenburg-Vorpommern mit Fokus auf die Durchführung der Praxisphasen skizziert sowie Forschungsfragen abgeleitet (Kap. 3). Nach der Beschreibung des empirischen Vorgehens (Kap. 4) werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt und abschließend in einem Modell der Kooperation und Kommunikation im Rahmen der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken zusammengefasst (Kap. 5). Nach der Diskussion der Ergebnisse werden Implikationen für eine weitere Entwicklung von Kooperationsstrukturen im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung entwickelt (Kap. 6).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Universitäten als Expertenorganisationen: der Ansatz von Mintzberg

Mintzberg (1993) bezeichnet Universitäten als *Professionelle Bürokratien*. Sie weisen sich durch ein hohes Maß an Spezialisierung und Professionalisierung der Mitarbeiter_innen aus, die ihre Aufgaben selbstkontrollierend und weitgehend autonom ausführen. Sowohl die vertikalen als auch die horizontalen Hierarchien sind dezentralisiert und werden mit fachlicher Kompetenz legitimiert. So liegt die Leitung der Hochschulen (*strategische Spitze*) sowie der Fakultäten und Institute in den Händen von Professor_innen, die somit eine Doppelrolle einnehmen und in ein *Kollegensystem* eingebettet sind. In Verbindung mit turnusmäßigen Wechseln der Leitungspositionen führt dies zu einer lockeren Führung von Hochschulen, wovon die Lehramtsausbildung in besonderem Maße betroffen ist. Die Hauptlast der akademischen Arbeit wird vom operativen Kern getragen, der ebenfalls durch Professionelle, das heißt durch das wissenschaftliche Personal (Professor_innen sowie akademischer Mittelbau), gebildet wird. Der *operative Kern* übernimmt dabei nicht nur die Kernaufgaben – Wissensgenerierung und -vermittlung –, sondern zugleich einen großen Teil der Gesamtheit administrativer Arbeiten (z.B. Budgetierung und Personalplanung). Dadurch werden Organisationsstrukturen wie die *Technostruktur* (z.B. Qualitätssicherung, Entwicklung, Einkauf) oder die *Mittellinie* (z.B. mittleres Management) weitgehend entbehrlich und sind in Universitäten nur rudimentär vorhanden. Die herausragende Stellung und Größe des operativen Kerns bedingt zudem ein hohes Maß an Autonomie für die Mitglieder, die sich eigene Ziele setzen, verfolgen und sich dabei selbst kontrollieren (Engels, 2004, S. 15). Dabei orientieren sich die Expert_innen (das wissenschaftliche Personal) v.a. an der individuellen Reputation in der fachspezifischen Community, die für sie von höherer Bedeutung ist als (strategische) Ziele der eigenen Universität (Mintzberg, 1993). Dies führt zu verschiedenen universitätsspezifischen Organisationsproblemen. Insbesondere die strategische Steuerung der vielfältigen Organisationseinheiten (Fakultäten, Institute, Fachbereiche) gestaltet sich schwierig. Kooperationen zwischen den Fachkulturen sind unwahrscheinlich, sofern sie nicht zur gegenseitigen (wissenschaftlichen) Nutzenmaximierung der betreffenden Wissenschaftler_innen beitragen. In der Konsequenz führt dies zu einer lockeren Steuerung von Universitäten, denn auch die Leitungsebene ist durch Professor_innen besetzt, die um die speziellen Eigenheiten ihrer Organisationen wissen und diesen gewissermaßen lediglich als *primi inter pares* vorstehen. Empirische Befunde verweisen zudem darauf, dass sich insbesondere die Professor_innen nicht nur ausschließlich an eigenen Reputationsanforderungen und Interessen orientieren, sondern darüber hinaus nur wenig an einem Austausch mit anderen Fachkulturen interessiert sind:

„[Es ist] ein unter den Hochschullehrern verbreitetes Selbstbild, das das eigene Fach und die damit verbundenen Interessen zum zentralen Bezugspunkt erhebt und schon den Austausch mit anderen Fachkulturen – geschweige denn mit der Universitätsverwaltung – schwierig gestaltet.“ (Büttner, Maaß & Nerdinger, 2013, S. 8)

Was für die Universität im Allgemeinen gilt, ist für die universitäre Lehramtsausbildung im besonderen Maße relevant. Im Vergleich zu anderen Studiengängen, wie beispielsweise dem Medizin- oder Jurastudium, gibt es nicht die eine für die Ausbildung angehende Lehrkräfte verantwortliche Fakultät. Vielmehr bewegen sich Lehramtsstudierende zwischen den Fakultäten ihrer Fachbereiche und darüber hinaus den den Fachbereichen grundlegenden Ausbildungsinhalten (bspw. Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik) hin und her. Die Fakultäten, Lehrstühle und Institute werden von Fachwissenschaftler_innen geführt, die sich i.d.R. weniger an den Bedürfnissen angehender Lehrkräfte als vielmehr an der eigenen wissenschaftlichen Community und der eigenen

Reputation orientieren. Während die Lehramtsausbildung – gerade bezüglich der Durchführung der Praxisphasen – auf Koordination der Lehrinhalte und damit auf Kooperation der beteiligten Organisationseinheiten angewiesen wäre (Hericks & Laging, 2013; Radtke, 2004), findet dies auf Grund der organisationspezifischen Besonderheiten weitestgehend nicht statt (Breidenstein, Helsper & Kötters-König, 2002). Die Gründung zahlreicher Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education in den letzten Jahren kann als Versuch betrachtet werden, die erforderlichen *universitären Querstrukturen* aufzubauen und zu etablieren (Helsper, 2011; Terhart, 2005; s. Kap. 3.1).

Weiterhin liegt das operative Alltagsgeschäft i.d.R. in den Händen des akademischen Mittelbaus. Die Mitarbeitenden haben nur bedingt Einfluss auf Entscheidungsprozesse, welche wiederum durch spezifische Probleme gekennzeichnet sind (vgl. Cohen, March & Olsen, 1972). Auch staatliche Zugriffe, wie sie in der Lehramtsausbildung, die weiterhin ein dezidiert staatlicher Auftrag ist, beispielsweise in Form von Zielvereinbarungen und Steuerungsvorgaben üblich sind, können diesen Umständen kaum gerecht werden. Die aus gutem Grund im Grundgesetz garantierte Freiheit von Wissenschaft und Forschung (GG, Art. 5, Abs. 1) und die daraus resultierende, weitreichende Autonomie der Hochschullehrer_innen erschweren oder verhindern eine zielgerichtete Steuerung der Lehramtsausbildung von außen. Eine für eine strategisch aufgestellte Lehramtsausbildung bedeutsame Zusammenarbeit aller beteiligten Wissenschaften (und der dazugehörigen Wissenschaftler_innen) ist auf Grund der Vielzahl der involvierten Fachkulturen und des mitunter „fehlenden Mehrwerts“ (gemessen an eigenen Forschungsinteressen und Reputationen) bisher nicht nachhaltig realisiert worden.

2.2 Universitäten als lose gekoppelte Systeme: Der Ansatz von Weick

Für das Verständnis der Situation der Lehramtsausbildung ist ein weiteres organisations-theoretisches Konzept relevant: Weick (1976) beschreibt Bildungseinrichtungen als *loosely coupled systems*. Das Konzept der lose gekoppelten Systeme fokussiert den mangelnden Zusammenhang der Teilsysteme innerhalb einer Hochschule. Zwar lassen sich die verschiedenen Einrichtungen der Universitäten (Lehrstühle, Institute, Fakultäten, Verwaltung, Leitung etc.) in Organigrammen strukturieren und Abhängigkeiten untereinander feststellen; die Autonomie der einzelnen Einheiten ist jedoch sehr viel höher als in anderen Organisationsformen. Obwohl immer wieder Neuerungen und Veränderungsprozesse in den einzelnen Teilsystemen auftreten – und innerhalb des Teilsystems durchaus erfolgreich sein können –, bleibt die Gesamtorganisation der Hochschule davon aufgrund der losen Koppelung in ihren Strukturen und Prozessen unberührt (Büttner et al., 2013; Weick, 1976).

Dieses Phänomen wird im Bereich der universitären Lehramtsausbildung besonders deutlich. Die Weiterentwicklung einzelner Teilbereiche oder Fachkulturen hat zumeist keine Auswirkungen auf die Gesamtorganisation der Ausbildung angehender Lehrkräfte. So kann beispielsweise die Praktikumsbetreuung im Fach A nach einer Neuorganisation gut funktionieren, während andere Fachbereiche weiterhin mit massiven Problemen zu kämpfen haben. Das Konzept der losen Kopplung beschreibt, „dass gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren, aber dass jedes Ereignis auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält.“ (Weick, 2009) In diesem Sinne können Bildungsorganisationen wie Universitäten auch als Baustein-Organisationen bezeichnet werden, in denen einzelne Steine aufeinander aufbauen, jedoch weitestgehend problemlos wieder entfernt und neu angeordnet werden können (Weick, 2009). Am Beispiel der Lehramtsausbildung wird dies anhand der vielfältigen Fachkulturen sichtbar. Alle beteiligten Teilsysteme (wie bspw. die Pädagogische Psychologie, die Allgemeine Schulpädagogik, die Fachdidaktiken und -wissenschaften etc.) sind über die gemeinsame Aufgabe der Lehramtsausbildung in unterschiedlichem Maße miteinander gekoppelt. Die Unabhängigkeit der unterrichteten Fachinhalte und Studienorganisation

(bspw. in Form von Prüfungsanforderungen) zeigt jedoch, dass diese Kopplungen allenfalls lose sind. Sichtbar wird dies auch an fachspezifischen Studien- und Praktikumsordnungen und Curricula, welche unter den Fachbereichen wenig aufeinander abgestimmt sind.

Angesichts dieser organisationstheoretischen Schwierigkeiten wird seit einiger Zeit nach strukturellen Lösungsmöglichkeiten gesucht.

3. Organisatorische und rechtliche Herausforderungen der Lehramtsbildung und die Sicht der Fachdidaktiken

3.1 Die Lösung aller Probleme? Aufgaben und Funktionen von Zentren für Lehrerbildung

Die Gründung zahlreicher Zentren für Lehrerbildung war mit der Hoffnung verbunden, ein „Heilmittel mit Breitbandwirkung“ für die chronischen und systemischen Probleme der Lehramtsausbildung gefunden zu haben (Weyand, 2012, S. 213). Nach der frühen Einrichtung eines Zentrums an der Universität Bielefeld im Jahre 1980 vollzog sich spätestens nach dem Abschlussbericht der sogenannten Terhart-Kommission zu den Zukunftsperspektiven der Lehramtsausbildung eine flächendeckende Gründungswelle von entsprechenden Zentren in ganz Deutschland (Terhart, 2000; Weyand, 2012). Der Aufbau dieser Einrichtungen wurde sodann mit zahlreichen Forschungsprojekten wissenschaftlich begleitet (Blömeke, 2000; Böttcher & Blasberg, 2015; Hilligus, 2005; Merckens, 2005; Terhart, 2005).

Die Hauptaufgabe bestehe darin, intra- und interinstitutionelle Querstrukturen zu etablieren sowie tradierte Subkulturen der Lehramtsausbildung sichtbar zu machen und zu verknüpfen (Weyand, 2012). Die vielfältigen Interessenlagen und Gestaltungsansprüche, die an die Lehramtsausbildung gerichtet werden, zeigen sich in der Zahl der zusammenzuführenden Gruppen und Institutionen. Inneruniversitär müssen Fachwissenschaften und -didaktiken, Hochschulleitung und -verwaltung ebenso wie Professor_innen sowie der akademische Mittelbau beteiligt werden. Außeruniversitär seien darüber hinaus die Studienseminare, Dienstaufsicht, Ministerien, Schulrektor_innen, Lehrkräfte, Prüfungsämter und auch Elternverbände mitzudenken (Weyand, 2012). Das Lehramtsstudium als Kombinationsstudium befindet sich demnach quer zu den universitären Fachbereichsgrenzen und schließt zugleich unterschiedliche Institutionen mit jeweils eigenen Strukturen und Ausbildungserwartungen ein. So fokussieren aktuelle Reformkonzepte der Lehramtsausbildung insbesondere die inhaltliche und strukturelle Verzahnung der Ausbildung (vgl. bspw. die Projekte im Rahmen der *Qualitätsinitiative Lehrerbildung*¹). Die Koordination dieser notwendigen Verzahnung ist eine der Hauptaufgaben vieler Zentren, die standortabhängig durch Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede gekennzeichnet sind (Böttcher & Blasberg, 2015; Hilligus, 2005; Weyand, 2012).

Die *Entscheidungsbefugnisse* der Zentren sind deutschlandweit sehr unterschiedlich geregelt und zumeist wenig institutionalisiert. Dahinter steht die Annahme, dass Überzeugungsarbeit und intensive Dialoge erfolgsversprechender seien, als Entscheidungen top-down durchzusetzen (Hilligus, 2005). Auch die *Aufgaben und Tätigkeitsfelder* der Zentren sind uneinheitlich. Zudem sind diese oft unklar formuliert, was aus Sicht von Böttcher (2016) und Böttcher & Blasberg (2015) zu größeren Schwierigkeiten führe. Das

¹ Eine Übersicht über alle laufenden Projekte ist verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php>; Zugriff am 26.06.2019.

Kerngeschäft der meisten Zentren liegt jedoch in der Beratung der (angehenden) Studierenden in den Bereichen Studium und Lehre. Einige Zentren sind darüber hinaus bildungsforschend tätig, wirken bei lehramtspezifischen Personalentwicklungsfragen (bspw. bei der Besetzung lehramtsbezogener Professuren) mit und entwickeln hochschuldidaktische oder weiterbildende Angebote für in der Lehramtsausbildung tätige Personen. Die *Ausstattung* der Zentren hängt nicht nur von den an sie übertragenen Aufgaben, sondern auch von der Stellung der Lehramtsausbildung am jeweiligen Hochschulstandort ab. Die Zahl der Lehramtsstudierenden und deren Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden spielen eine entscheidende Rolle für die finanzielle und personelle Ausstattung der ZLB. „Ältere“ Zentren sind zumeist besser ausgestattet als neu entstandene Einrichtungen. Forschungsorientierte Zentren weisen zudem einen höheren Anteil an Drittmittelstellen auf (Weyand, 2012).

Aufgaben des landesweiten ZLB in Mecklenburg-Vorpommern: Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock wurde 2008 als zentrale wissenschaftliche Einrichtung gegründet und ist seit 2014 landesweit für die Belange der Lehramtsausbildung zuständig. Die Aufgaben des Zentrums ergeben sich aus dem Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern (LehbG M-V, 2011, § 3, Abs. 2). Zentrale Aufgaben sind demnach:

- Berichterstattung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LB) gegenüber dem Bildungsministerium (MBWK) (Abstimmung über Hochschulkapazitäten auf den Landesbedarf, Regelstudienzeit, Gruppengrößen, curriculare Anteile am Studium, Angebot und Nachfrage, Zahl der Einschreibungen);
- Begleitung und Beratung bei Einführung/Modifikation von Modulprüfungs- und Studienordnungen für die LB;
- Mitwirkung bei allen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Berufungen nach Maßgabe der Berufsordnungen der jeweiligen Hochschule;
- Kooperation mit den Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes und der Dritten Phase der LB;
- Entwicklung von Konzepten zur Nachqualifizierung und zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften;
- Stärkung und Weiterentwicklung der Bildungsforschung und wissenschaftliche Beteiligung an Qualitätssicherung und -verbesserung in der LB.

In der Selbstdarstellung des landesweiten ZLB (Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2018) steht der Bereich der Lehrerbildung im Vordergrund. Mit dem Ziel der Entwicklung und Umsetzung eines gemeinsamen Leitbildes zur Verbesserung der Studienorganisation fokussiert das ZLB die Verzahnung der inneruniversitären Ausbildung und der drei Ausbildungsphasen (Studium, Referendariat, Berufstätigkeit) und berät die Akteur_innen der landesweiten Lehramtsausbildung. Darüber hinaus beteiligt es sich im Bereich der Bildungsforschung an aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten, beispielsweise an der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*.

3.2 Struktur und (rechtliche) Organisation der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken

Die Lehramtsausbildung in Mecklenburg-Vorpommern ist top-down organisiert. Die allgemeinen Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre sind im Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern festgeschrieben (LHG, 2011). Für die Lehramtsausbildung werden diese Rahmenbedingungen im Lehrerbildungsgesetz verankert (LehbG M-V, 2011) und – erweitert um den Aspekt des Studiums – in der Leh-

rausbildungsverordnung (LAVO) konkretisiert (LAVO, 1991). Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und Organisation der Studien- und Praxisanteile obliegt den jeweiligen Hochschulen des Landes. Mit Hilfe von Prüfungsordnungen, studiengangspezifischen Studienordnungen und den Praktikumsordnungen wird das Studium der unterschiedlichen Lehrämter und Fachbereiche inhaltlich, organisatorisch und rechtlich gerahmt und abgesichert.

Die Lehramtsausbildung in Mecklenburg-Vorpommern ist dreiphasig organisiert. Die Erste Phase bezeichnet das universitäre Studium der gewählten Fächer, inklusive der flankierenden Bildungs- und Erziehungswissenschaften und der spezifischen Fachdidaktiken. Die Praxisphasen (insbesondere Orientierungs- und Hauptpraktikum) werden durch die Praktikumsbetreuenden (Fachdidaktiker_innen) angeleitet. Das bedeutet, dass diese Phasen i.d.R. durch Seminare vor- und nachbereitet und im besten Falle begleitet werden. Dazu ist es für die Betreuenden von Bedeutung, den Wissenstand der Studierenden, der sich auch aus dem Besuch der Lehrveranstaltungen der flankierenden Bildungs- und Erziehungswissenschaften ergibt, zu kennen, um Anschlüsse nutzen und Lücken füllen zu können. Gleichmaßen ist die Zusammenarbeit mit den Schulen und den dazugehörigen Lehrkräften des Landes erforderlich. Die Praxisphasen absolvieren die Studierenden an primären Bildungseinrichtungen, wobei sie durch schulische Mentor_innen begleitet werden. Die Zweite Phase umfasst das Referendariat der angehenden Lehrkräfte, das vornehmlich in der Verantwortung des Instituts für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) – einer Einrichtung des Bildungsministeriums – liegt. In Zusammenarbeit mit den Schulen des Landes erhalten die Referendar_innen ausbildungsbegleitende und fachspezifische Seminare durch das IQ M-V. Um die Studierenden angemessen auf die berufspraktische Vorbereitung des Referendariats hin zu schulen, sind für die Auszubildenden der Fachdidaktiken Kenntnisse über die Anforderungen der jeweiligen Seminarleitungen unabdingbar. Die Dritte Phase ist durch berufs begleitende Fort- und Weiterbildungen für berufstätige Lehrkräfte gekennzeichnet. Diese werden ebenfalls durch das IQ M-V durchgeführt, wobei die Kooperation mit den lehramtsauszubildenden Hochschulen des Landes im Lehrerbildungsgesetz festgeschrieben ist (LehbG M-V, 2011).

Über alle Phasen hinweg – im Speziellen aber in der Ersten und Zweiten Phase – stellt die Verknüpfung von Theorie und Praxis eine besondere Herausforderung der Lehramtsausbildung dar. Ohne die extensive Diskussion und Forschung zu Praxisphasen im Lehramtsstudium hier en détail nachzeichnen zu können (zur Übersicht vgl. Arnold, 2011; Müller, 2010), ist festzustellen, dass sich *pädagogische Professionalität* durch die Verschmelzung unterschiedlichster Wissensbereiche herausbildet (ebd.). Handlungskompetenzen können folglich bereits in der Ersten Phase der Ausbildung angebahnt werden (Müller, 2010). Allgemeiner Konsens in der Forschung besteht darüber, dass pädagogische Professionalität nur über die Erhöhung der Praxis(bezüge) gelingt und dass theoretisches Wissen und Praxiswissen, so sie denn nicht verknüpft werden können, in Relation gesetzt werden müssen: Um fachdidaktisches, -wissenschaftliches sowie bildungswissenschaftliches, pädagogisches und psychologisches Wissen angemessen sowohl aufeinander als auch auf die Anforderungen der Praxis zu beziehen, sind Abstimmungen zwischen den Fachbereichen und den Akteur_innen der Praxis von besonderer Bedeutung (Hericks & Laging, 2013).

3.3 Forschungsfragen

Eine strategische Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung setzt Möglichkeiten zu ihrer Steuerung voraus. Diese gestaltet sich an Universitäten als Expertenorganisationen im Allgemeinen schwierig. Staatliche Zugriffe werden durch ein hohes Maß an Autonomie der Organisationsmitglieder und die Freiheit von Forschung und Lehre beschränkt (Di Fabio, 2017; Mintzberg, 1993). Das Lehramtsstudium ist von diesem Umstand in

besonderem Maße betroffen. Durch eine Vielzahl an beteiligten Fakultäten und Instituten (und darüber hinaus außeruniversitären Akteur_innen) und das Spannungsverhältnis zwischen staatlichem Auftrag und den Anforderungen der Organisation ist eine effiziente Kooperation zwischen den beteiligten Wissenschaften (bzw. den Wissenschaftler_innen) erforderlich. Fraglich ist daher, wie potenzielle Entwicklungen und Verbesserungen einzelner Teilbereiche der Lehramtsausbildung aufgrund der losen Koppelung der Teilsysteme (Weick, 1976) positiv auf die Gesamtorganisation der Lehramtsausbildung wirken können. Eine erfolgreiche und aufeinander abgestimmte Lehramtsausbildung ist auf Kommunikation, Verständigung und Verständnis angewiesen, was im Besonderen auf die bisher nur mangelhafte Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile zutrifft (siehe Kap. 3.2). Kraler, Schratz, Weyand & Schnabel-Schüle (2012) fragen daher folgerichtig, wie viel gemeinsame Kultur möglich und nötig ist, ohne die durchaus fruchtbaren Subkulturen der einzelnen Fächer zu (zer-)stören. Im Rahmen unserer Interviewstudie wurden deshalb das Problembewusstsein und mögliche Lösungsansätze der Betroffenen – hier die Rolle der Praktikumsbetreuenden – untersucht.

Da die Abstimmung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildungsanteile vor dem Hintergrund einer häufig mangelhaften Theorie-Praxis-Verknüpfung eine besondere Rolle in der Lehramtsausbildung einnimmt (siehe Kap. 3.2), wurden hier größtmögliche Probleme vermutet, deren Thematisierung zu Erkenntnissen über organisationale Hürden führen könnte. Gleichmaßen sind die Praktikumsbetreuenden in ihrem Alltagsgeschäft darauf angewiesen, ebenfalls mit den außeruniversitären Institutionen sowie Akteur_innen zusammenzuarbeiten. Damit nehmen sie eine Schlüsselposition in der Lehramtsausbildung ein. Diese Überlegungen führten zu folgenden Forschungsfragen:

- *F1: Mit welchen Akteur_innen kooperieren die Fachdidaktiken im Rahmen der Durchführung der Praxisphasen? Wie wird die Qualität der bestehenden Kooperationen eingeschätzt?*
- *F2: Welche Kooperationen fehlen aus Sicht der Befragten zur erfolgreichen Durchführung der Praxisphasen? Welche Ursachen werden dafür gesehen?*
- *F3: Welche Rolle spielt das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung für die Implementierung und Etablierung geeigneter Kooperationsstrukturen im Rahmen der Lehramtsausbildung?*

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen neun Praktikumsbetreuende zweier Universitäten in Mecklenburg-Vorpommern an teil-strukturierten Experteninterviews teil. Als Praktikumsbetreuende werden diejenigen Personen verstanden, welche für die Durchführung (inklusive der Vor- und Nachbereitung) der Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums verantwortlich sind. Durch ihre Arbeit im Rahmen der Betreuung der Praxisphasen konnte vermutet werden, dass die Befragten in einem engen Geflecht aus universitären und außeruniversitären Kooperationen eingebettet sind. Dies macht sie zu Expert_innen für die vorgestellten Forschungsfragen. Zur Beantwortung der offenen Forschungsfragen bieten sich teil-strukturierte Leitfadenterviews an, da sie eine offene Gesprächsführung ermöglichen, den Forschenden aber auch eine thematische Rahmung und Fokussierung der Gespräche gewährleisten. Das führt letztlich zu einer besseren Vergleichbarkeit der Daten. Deduktiv zu prüfende Vorannahmen können ebenso eingebracht werden, wie sich induktives Wissen aus den Gesprächen gewinnen lässt. Die Interviewpartner_innen wurden persönlich angefragt und so ausgewählt, dass nahezu alle an der Lehramtsausbildung

beteiligten Fakultäten der Hochschulen einbezogen wurden. Hierdurch sollten denkbare organisationale Unterschiede einbezogen werden. Am Hochschulstandort A konnte kein Interview mit einer Person aus der dortigen Philosophischen Fakultät stattfinden. Von den neun Befragten sind vier Personen männlich. Die berufliche Stellung der Befragten ist divers: Es finden sich Praktikumsbetreuende, die als Lehrkräfte für besondere Aufgaben in jedem Semester neu angestellt werden; andere sind mit befristeten Verträgen als wissenschaftliches Personal beschäftigt. Eine befragte Person hat eine Professur inne. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig; zwischen Befragten und dem Interviewer bestand keine persönliche Beziehung.

4.2 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden vom Erstautor geführt und fanden mehrheitlich in den Büros der Befragten statt. Die Gespräche wurden mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Die durchschnittliche Dauer eines Interviews betrug 62 Minuten. Der Leitfaden für das *teil-strukturierte Experteninterview* gliederte die Gespräche in drei Teile. Nach einem Warm-Up mit Fragen zur Person und zur beruflichen Tätigkeit wurden die Kooperationen im Rahmen der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung der Praxisphasen thematisiert. Hier wurde auch Raum gelassen, um besondere Herausforderungen und organisationale Hürden zu benennen und zu erläutern. Im dritten Teil wurden explizit die Verbesserungswünsche und -vorschläge der Praktikumsbetreuenden erhoben. Auch hier standen Kooperationen mit universitären und außeruniversitären Akteur_innen der Lehramtsausbildung im Fokus.

4.3 Entwicklung des Kategoriensystems

Die Interviewtranskripte wurden *qualitativ-inhaltsanalytisch* ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2014). Auf Grundlage der Analyse von Gesetzestexten und Studienordnungen wurden die wesentlichen Akteur_innen ermittelt, die die Grundlage für das deduktiv entwickelte Kategoriensystem bilden (siehe Kap. 3.2) (vgl. Tab. 1). Diese Akteur_innen stehen – theoretisch – in einem kooperierenden Verhältnis zu den Fachdidaktiken respektive den Praktikumsbetreuenden. In der Analyse der Transkripte wurde induktiv herausgearbeitet, wie diese Kooperationen gestaltet sind, und die jeweiligen inhaltlichen Merkmale wurden in Subkategorien strukturiert. Ausgewählte Beispiele für Kategorien und Subkategorien finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Auszug aus dem Kategoriensystem (eigene Darstellung)

<i>Kategorie (deduktiv)</i>	<i>Subkategorie (induktiv)</i>	<i>Zitate/Beispiele</i>
<i>Bildungsministerium</i>	Fehlende Unterstützung in Praxisphasen	„Das heißt, [...] das Land bildet zwar Lehramtsstudierende aus, aber sorgt eben nicht für Praxisplätze, das muss man ganz deutlich sagen“
<i>IQ M-V</i>	Kooperation in Fort- und Weiterbildungen	„Also was die Lehrerausbildung und -weiterbildung im Fach [X] angeht, ist das schon sehr gut koordiniert.“
<i>Schulen und Mentor_innen</i>	Nicht institutionalisierte Mentorenetzwerke	„Es ist eigentlich ein Manko in der Ausbildung, dass es quasi keine Strukturen gibt, die es uns ermöglichen, an die Schulen heranzutreten.“

<i>Flankierende Wissenschaften</i>	Fachwissenschaften als Hindernis	„Also ich sehe Hindernisse in jedem Fall auch bei den Fachwissenschaftlern, die dem Fachwissen immer noch sehr viel Bedeutung beimessen [...].“
------------------------------------	----------------------------------	---

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in der Reihenfolge der zuvor entwickelten Fragestellungen dargestellt.

- *F1: Mit welchen Akteur_innen kooperieren die Fachdidaktiken bei der Durchführung ihrer Praxisphasen? Wie wird die Qualität der bestehenden Kooperationen eingeschätzt?*

Die Befunde zur Kooperation unter den *Fachdidaktiken* unterscheiden sich zwischen den Hochschulstandorten; an beiden Standorten sind jedoch Bestrebungen zur Vertiefung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zu beobachten. So existieren Arbeitskreise, in denen einige (Standort A) bzw. alle (Standort B) Fachdidaktiker_innen gemeinsame Fragen und Probleme diskutieren und Lösungen abstimmen.

Deswegen haben wir ja hier uns an der Uni XXX schon zusammengesetzt, [...] dass wir zumindest hier die Naturwissenschaften und so weiter, dass wir abgestimmte Vorgaben haben jetzt, was die Unterrichtsentwürfe angeht. Also so eine Zusammenarbeit, ja, zwischen den Didaktikern an der Uni finde ich sehr sinnvoll [...]. (Int.004, Abs. 66)

Während sich an Standort A aus Eigeninitiative zumindest die naturwissenschaftlichen Fächer in diesen Formaten bspw. auf einen gemeinsamen Stundenentwurf für die Unterrichtsvorbereitungen der Studierenden einigen konnten, bringen die Arbeitskreise am Standort B alle beteiligten Fächer in regelmäßigen Abständen an einen Tisch.

Ja, also es gibt ja die Zentrale Koordinierungsgruppe Lehrerbildung, das ist quasi ein, wie soll man das nennen, ein Arbeitskreis, ein größerer Arbeitskreis unter der Leitung unseres Prorektors. In dieser Arbeitsgruppe sitzen wir beisammen und besprechen tatsächlich die Problemfelder, die Handlungsfelder bezogen auf die Lehrerbildung. Und dort sitzen halt unterschiedliche Kollegen, die Erziehungswissenschaftler, die Fachdidaktiker [...]. (Int. 005, Abs. 36)

Dieses Format wurde auf Initiative des ZLB – allerdings erst nach Durchführung der Interviews – auch am Standort A installiert. Dies ist jedoch nicht als Folge der Interviewstudie zu interpretieren; vielmehr handelt es sich um einen Prozess, der zum Zeitpunkt der Erhebungen bereits angelaufen war und über dessen Erfolg im Rahmen dieser Interviewstudie keine Aussage getroffen werden kann.

Am Standort B existiert darüber hinaus ein informeller Think Tank, wobei sich drei Fachdidaktiker_innen regelmäßig treffen, um Impulse für den großen Arbeitskreis zu setzen und konzeptionell zu arbeiten. Die Teilnahme ist sowohl bei diesen als auch bei den Treffen des großen Arbeitskreises freiwillig, wenngleich einzelne Befragte angeben, dass eine Teilnahme „*schon erwartet*“ werde (Int. 009, Abs. 42). Problematisch ist, dass die Stellen der Mitarbeitenden zum Teil befristet sind. Daraus ergeben sich Unregelmäßigkeiten in den Arbeitstreffen, die eine verlässliche und strukturierte Weiterentwicklung der Zusammenarbeit erschweren (Int.007, Abs. 16). Auf Initiative des landesweiten ZLB wurde darüber hinaus erstmals ein hochschulübergreifendes Treffen der Fachdidaktiken durchgeführt, um den Stand der Lehramtsausbildung im Land zu diskutieren, gemeinsame Problemlösestrategien zu entwickeln und „*auf der übergreifenden Ebene der Universitäten die Kooperation [...] möglichst produktiv abzustimmen.*“ (Int. 009,

Abs. 42) Diese Initiative wurde von nahezu allen Befragten positiv bewertet, auch wenn nicht alle beteiligten Fachdidaktiken vertreten waren und zuvor eine Auswahl der Teilnehmenden vorgenommen wurde, die einigen Befragten nicht transparent erschien (Int. 001, Abs. 41; Int. 007, Abs. 52).²

Zur Durchführung von Schulprojekten und Praxisphasen arbeiten die Befragten mit den Schulen des Landes zusammen. Die Studierenden unterstützen die berufstätigen Lehrkräfte bei der Durchführung von Projekttagen. Umgekehrt stellen die Schulen ihre Räumlichkeiten und Klassen zur Realisierung universitärer Praxisprojekte für die Studierenden zur Verfügung. Im Mittelpunkt der Kooperation stehen aber nach wie vor die Schulpraktischen Übungen sowie Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums (z.B.: Int. 001, Abs. 41; Int. 007, Abs. 18). Dies zu realisieren, stellt die Praktikumsverantwortlichen jedoch vor nicht unwesentliche Probleme (s. F2.).

Das *Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern* (IQ M-V), als Struktur dem MBWK angeschlossen, wird von den Befragten in erster Linie zur Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für berufstätige Lehrkräfte genutzt. Die Zusammenarbeit wird in dieser Hinsicht zumeist als positiv und fruchtbar bewertet; die Befragten beschreiben sie als „*sehr eng*“ (Int. 007, Abs. 52) und „*sehr gut koordiniert*“ (Int. 002, Abs. 54). Probleme ergeben sich aber in der Verknüpfung der Ersten (universitären) und der Zweiten Phase (Referendariat) der Lehramtsausbildung, für die das IQ M-V inhaltlich verantwortlich ist (s. F2). Eine Übersicht zu den bestehenden Kooperationen, entsprechenden Formaten und der empfundenen Qualität bietet Tabelle 2.

Tabelle 2: Bestehende Kooperationen aus Sicht der Fachdidaktiken.

<i>Akteur</i>	<i>Zielstellung</i>	<i>Formate</i>	<i>Empfundene Qualität</i>
<i>Fachdidaktiken (uniintern)</i>	Abstimmung der Anforderungen an die Studierenden; Problemerkörterung und Lösung	Informelle Formate wie Think Tanks; erste Ansätze der Institutionalisierung in Form von (z.T. landesweiten) Arbeitskreisen	Dort, wo Kommunikation stattfindet, wird sie als fruchtbar und zielführend wahrgenommen.
<i>Schulen und Mentor_innen</i>	Durchführung von Praxisphasen und Projekten	Ausschließlich informelle Formate und individuelle Kontakte	Kooperation mit Schulen ist ein zentraler Bestandteil der Arbeit der Fachdidaktiken. Die fehlende Institutionalisierung von Schulnetzwerken wird von allen Befragten kritisiert (s. F2).
<i>IQ M-V</i>	Fort- und Weiterbildung berufstätiger Lehrkräfte	Sowohl informelle als auch institutionalisierte Formate	Kooperation wird zumeist positiv wahrgenommen und wertgeschätzt.

² Zudem wurde im vergangenen Jahr die sog. *Zukunftswerkstatt Lehrerbildung* durch das ZLB initiiert. Hier treffen sich Vertretende aller Phasen und Institutionen, um gemeinsam Herausforderungen des Lehramtsstudiums zu identifizieren und Lösungen zu entwickeln.

- *F2: Welche Kooperationen fehlen aus Sicht der Befragten zur erfolgreichen Durchführung der Praxisphasen? Welche Ursachen werden dafür gesehen?*

Ein zentrales Kooperations- und Kommunikationsproblem betrifft die beteiligten *Fachwissenschaften*, wobei sich unterschiedliche Schwierigkeiten zeigen. Auf der einen Seite stellt sich für die Fachdidaktiker_innen die Frage: „*Wie verzahnen wir eigentlich die Fachwissenschaft mit der Fachdidaktik?*“ (Int. 005, Abs. 80). Auf der anderen Seite steht der, aus Sicht der Befragten, viel zentralere Punkt der ECTS-Punktevergabe. Diese werden im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern zu einem großen Teil an die Fachwissenschaften vergeben, weshalb sich die Didaktiken nicht ausreichend gewürdigt fühlen.

Sie wissen ja selbst, dass die Punktevergabe so ist, dass wir in der Fachdidaktik nur, ich will nicht lügen, aber ich glaube 15 ECTS-Punkte haben und die restlichen Punkte hat das Fach. Das heißt, es ist gar nicht die Möglichkeit da, noch ein Modul zu starten, wenn nicht das Fach abgibt. (Int. 007, Abs. 30)

Aus ihrer Sicht mangelt es den Didaktiken an Durchsetzungsmacht sowie an wirksamer Interessenvertretung gegenüber den Fachwissenschaften:

Also ich sehe Hindernisse in jedem Fall auch bei den Fachwissenschaftlern, die dem Fachwissen immer noch sehr viel Bedeutung beimessen, ohne dass ich das jetzt schmälern möchte. [...] Aber es muss eben auch so sein, dass da ein Gleichgewicht herrscht. Zwischen fachdidaktischer, und es kommt ja noch dazu, die methodische, fachmethodische Ausbildung [...] Ich will gar nicht von fünfzig-fünfzig sprechen, aber ein Drittel und zwei Drittel wäre schon angemessen, ne?“ (Int. 007, Abs. 46)

Die Fachwissenschaften wiederum scheinen aus Sicht einer Befragten kaum Interesse an einer tiefergehenden Orientierung an der Lehramtsausbildung zu zeigen:

Weil natürlich die Fachwissenschaften ganz anders argumentieren und sich sagen: „Wir bilden in dem Fach aus und wir bilden eben nicht die Lehrämter aus. Wer zu uns kommt, muss halt die fachlichen Anforderungen erfüllen.“ (Int. 005, Abs. 80)

Die Punktevergabe kann durch die Befragten nur schwer beeinflusst werden. Daran scheitern bisher konzeptionelle Weiterentwicklungen des Lehramtsstudiums, insbesondere weil neue Praxiskonzepte auch auf Grund fehlender zur Verfügung stehender Leistungspunkte weder implementiert noch erprobt werden können. Um die Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Fachwissenschaften zu erhöhen, wünschen sich die Befragten auch eine entsprechende Unterstützung durch das MBWK sowie die Hochschulleitungen. Die Ausführungen der Befragten bewegen sich in diesem Feld zwischen dem Wunsch nach „*mehr Wertschätzung*“ (Int. 005, Abs. 78), dem Gefühl, „*an der einen oder anderen Stelle ausgebremst*“ zu werden (Int. 006, Abs. 107), und der konkreten Forderung nach einer Änderung des Lehrerbildungsgesetzes zu Gunsten der fachdidaktischen Ausbildung (Int.007, Abs. 30).

Auch die Kooperation mit den Bildungswissenschaften wird von den Befragten als wenig zufriedenstellend dargestellt. Abgesehen von einem Pilotprojekt an Standort B findet in der „klassischen“ Lehramtsausbildung kein nennenswerter Austausch statt, obgleich dieser, aus Sicht der Befragten, zu einer Erhöhung der Qualität des Studiums führen könnte. Insbesondere die Vorbereitung der Studierenden auf die Praxisanteile würde von einer engeren Kooperation profitieren, wenn die Fachdidaktiker_innen wüssten, „*wie die Studierenden im Sinne der Bildungswissenschaften und der Schulpädagogik auf die Praktika vorbereitet werden*“, um im Anschluss an diese auch „*die Reflexion gut [zu] gestalten*“ (Int. 001, Abs. 43). Gründe für den fehlenden Austausch sehen die Didaktiker_innen in den fachlichen Scheuklappen und der Einschätzung, dass „*jeder so seins*“ mache (Int. 002, Abs. 48).

In den Gesprächen zu Kooperationen mit außeruniversitären Akteur_innen spielen für die Befragten die *Schulen* eine zentrale Rolle (s. F1). Insbesondere die Akquisition von geeigneten Schulen und Mentor_innen für die Studierenden stellt die Fachdidaktiken jedoch vor große Herausforderungen. Diese werden ausschließlich über persönliche Kontakte akquiriert.

Ja also so Kooperationsvereinbarungen, also etwas, das gibt es de facto nicht. Das heißt die Fachdidaktiker kennen die XXX-Kollegen oder die Fachkollegen, bauen sich ihr eigenes Netzwerk auf und haben dann dadurch den Zugriff auf die Schulen. (Int. 005, Abs. 26)

Dieses „*Klinken putzen*“ (Int. 007, Abs. 24) stellt die Befragten nicht nur vor zeitliche Ressourcenprobleme, sondern verhindert auch den nachhaltigen und personenungebundenen Aufbau von institutionalisierten Schulnetzwerken zur Durchführung von Praxisphasen im Land. Da die in der Praktikumsbetreuung Tätigen oftmals in befristeten Anstellungsverhältnissen arbeiten und zum Teil nicht an den Standorten ihrer Hochschulen vernetzt sind, kann hierbei nicht von gesicherten Netzwerken gesprochen werden. Insbesondere „*für die jungen Kollegen, die neu an die Uni kommen und die quasi noch gar keine Schulen, gar keine Lehrer kennen, [sei; d. Verf.] es ganz schwierig, da dann Fuß zu fassen.*“ (Int. 005, Abs. 26) Der Wunsch nach institutionalisierten und abgesicherten Kooperationsvereinbarungen ist allen Befragten gemeinsam.

Auch die Verknüpfung der Ersten und Zweiten Phase der Lehramtsausbildung ist für die Befragten überwiegend wenig zufriedenstellend. Den Fachdidaktiker_innen fehlt Einsicht in die (An-)Forderungen an die Referendar_innen, die in ihrer zweiten Ausbildungsphase vom IQ M-V angeleitet werden. Darunter leide aus Sicht der Fachdidaktiken die Qualität der Ersten und Zweiten Phase, weil einige Inhalte zum Teil doppelt, andere wiederum gar nicht vermittelt würden, was auf fehlende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zurückzuführen sei (Int. 004, Abs. 66). Eine mögliche Lösung aus Sicht der Befragten sei die gemeinsame Entwicklung eines „*Curriculum[s] für die Zweite Phase der Lehrerbildung, also das Referendariat.*“ (Int. 001, Abs. 47)

Schlussendlich üben die Befragten, gefragt nach Kooperationen und der Situation der Praktikumsbetreuung, deutliche Kritik am MBWK und schreiben diesem eine besondere Verantwortung zu. Der Fokus liegt hier zunächst auf der fehlenden Unterstützung bei der Institutionalisierung von bestehenden Schulnetzwerken (Int. 005, Abs. 78), auf der Verknüpfung der Ausbildungsphasen (Int. 006, Abs. 107) und auf der Stärkung der berufsbezogenen Ausbildung gegenüber der fachwissenschaftlichen Ausbildung (Int. 007, Abs. 30). Die Befragten fühlen sich „*ausgebremst*“ (Int. 006, Abs. 107) und „*alleingelassen*“ (Int. 005, Abs. 78). Bspw. liegt die Akquisition von schulischen Mentor_innen in der Hand der Fachdidaktiken und fußt auf nicht-institutionalisierten Kooperationsvereinbarungen (s.o.). Kritisiert wird, dass das MBWK für die Ausbildung von Lehrkräften zuständig sei, eine schulpraktische Ausbildung während des Studiums allerdings nicht unterstütze. Gleiches gilt in Bezug auf die bereits beschriebene unzureichende Verknüpfung der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase. Auch in der Vergabe der ECTS-Punkte, namentlich in der Durchsetzung von lehramtsspezifischen Interessen gegenüber den Fachwissenschaften, wünschen sich die Befragten deutlich mehr Unterstützung. Die Forderung, das Lehrerbildungsgesetz (LehbG M-V, 2011) dahingehend zu ändern, dass die berufspraktische Ausbildung im Rahmen der Ersten Phase gestärkt wird, formuliert eine Mehrzahl der Befragten. Eine Übersicht über die fehlenden Kooperationen und die empfundenen Hindernisse bietet Tabelle 3 auf der folgenden Seite.

Tabelle 3: Fehlende Kooperationen aus Sicht der Fachdidaktiken.

<i>Akteur</i>	<i>Zielstellung der Kooperation</i>	<i>Empfundene Hindernisse</i>
<i>Fach- und Bildungswissenschaften</i>	Ermöglichung und Verbesserung der Theorie-Praxis-Verknüpfung; Stärkung der berufspraktischen Vorbereitung gegenüber der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden	Fehlende Kommunikations- und Kooperationsformate und vermutetes Desinteresse seitens der Fachwissenschaften; fehlende Durchsetzungsmacht eigener Interessen gegenüber den Fachwissenschaften (bspw. in Bezug auf Punktevergabe und Aufteilung der Ausbildungsinhalte)
<i>Hochschulleitungen</i>	Unterstützung und Stärkung der Lehramtsausbildung an der Universität (bspw. in Bezug auf Punktevergabe und Aufteilung der Ausbildungsinhalte)	Fehlende Unterstützung
<i>MBWK</i>	Unterstützung und Stärkung der Lehramtsausbildung an der Universität (bspw. in Bezug auf Punktevergabe und Aufteilung der Ausbildungsinhalte); Institutionalisierung von Schulnetzwerken und Mentor_innen zur Praxisbetreuung	Fehlende Unterstützung
<i>Schulen und Mentor_innen</i>	Absicherung der Praxisphasen; Absicherung der Verfügbarkeit von Praktikumsplätzen für die Studierenden; Qualitätssicherung der schulischen Mentor_innen	Fehlende Unterstützung durch das MBWK; Ressourcenmangel an den Schulen und fehlende Unterstützung durch das MBWK

Die Äußerungen der Befragten in Bezug auf Schulnetzwerke, Phasenverknüpfung und Unterstützung durch das MBWK verweisen nicht auf hochschulspezifische Organisationshindernisse, sondern auf das weitreichend verzweigte Netz von an der Lehramtsausbildung beteiligten Akteur_innen. Hier fehlen bisher anscheinend Strukturen, die gangbare Schnittstellen zwischen außeruniversitären Institutionen und hochschulinternen Akteur_innen bieten. Fraglich ist, welche bestehende Struktur über genügend Handlungsspielraum und Durchsetzungsmacht verfügt, um diese Position auszufüllen, und ob das existierende landesweite ZLB in diese Lage versetzt werden kann.

•

F3: Welche Rolle spielt das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung für Implementierung und Etablierung geeigneter und gewünschter Kooperationsstrukturen?

Das ZLB wird von den Befragten überwiegend positiv wahrgenommen. Erste Ansätze der fächer-, hochschul- und phasenübergreifenden Kommunikation und Kooperation entstanden demnach auf Initiative des Zentrums und werden von diesem weiterhin koordiniert (Int. 002, Abs. 48; Int. 007, Abs. 52; Int. 009, Abs. 42). Diese Treffen haben bereits erste sichtbare Ergebnisse wie einen gemeinsamen Leitfaden für die Stundenentwürfe der Studierenden und einen Arbeitskreis der Fachdidaktiken am Hochschulstandort A hervorgebracht.³ Die Bemühungen des Zentrums finden Befürwortende an beiden Standorten; die Wünsche der Befragten gehen aber gleichermaßen darüber hinaus. Aus Sicht der Befragten sollte das ZLB nicht nur standortübergreifend, sondern auch phasenübergreifend tätig werden (können):

Aber das würde ich mir wünschen, dass es also da eine Institution gibt, die diese beiden Phasen zusammenführt. Damit die Studierenden nicht dann später mit etwas konfrontiert werden, was sie nicht gehabt haben, beziehungsweise dann auch die zweite Phase, da sind wir wieder bei IQ M-V, auch von dem profitiert, was an der Universität entsteht. (Int. 007, Abs. 52)

Zu fragen ist, ob das ZLB auch als ein „*Steuerungsinstrument*“ gesehen werden kann, welches die Interessen der universitären Lehramtsausbildung gegenüber dem MBWK vertreten kann (Int. 005., Abs. 78). Eine Zusammenfassung der Rollenerwartungen der Fachdidaktiken an das ZLB bietet Tabelle 4.

Tabelle 4: Rolle des ZLB aus Sicht der Fachdidaktiken.

<i>Rolle</i>	<i>Formate</i>
<i>Initialisierung der Kooperation</i>	Arbeitskreise, Zukunftswerkstätten, Vernetzungstreffen
<i>Koordinierung der Kooperation</i>	Einladungen, Protokollierung, Ergebnissicherung
<i>Verknüpfung der Ausbildungsphasen</i>	Vermittlung zwischen den Akteur_innen der Ausbildungsphasen zur Ermöglichung der Abstimmung der Ausbildungsinhalte

6. Fazit

Wie die dargestellten Ergebnisse zeigen, befindet sich die Lehramtsausbildung in einem weitreichenden Geflecht aus Akteur_innen, die nicht nur über die gesamte Hochschule, sondern darüber hinaus auf weitere außeruniversitäre Einrichtungen verteilt sind (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Praktikumsbetreuenden und damit die Fachdidaktiken mit allen beteiligten Akteur_innen sowie Institutionen inner- und außerhalb der Universität zusammenarbeiten (müssen).

Kooperationen finden dort statt, wo sich die beteiligten Akteur_innen und Akteure (fach-)kulturell und räumlich nahestehen. Insbesondere zwischen den Fachdidaktiken

³ Darüber hinaus fand im Jahr 2018 die zweite – vom ZLB initiierte und landesweite – Zukunftswerkstatt Lehrerbildung statt. An dieser Veranstaltung waren Vertretende aller an der Lehramtsausbildung beteiligten Institutionen und Phasen beteiligt.

(FD; siehe Abb. 1) innerhalb der Universitäten zeigen sich Ansätze einer dichter werdenden Kommunikation und Kooperation, bspw. in Form von regelmäßigen Arbeitskreisen. Zunehmend werden diese Bemühungen auch zwischen den Universitäten intensiviert und in landesweiten Arbeitskreisen oder durch eine landesweite und alle Beteiligten umfassende *Zukunftswerkstatt Lehrerbildung* initiiert. Kooperation findet darüber hinaus dort statt, wo es klare Strukturen, Aufgaben und Ziele gibt, bspw. in der Fort- und Weiterbildung berufstätiger Lehrkräfte. In diesem Rahmen arbeiten Fachdidaktiken und das zuständige IQ M-V bereits relativ problemlos zusammen. Bestehende Kooperations- und Kommunikationsstrukturen gehen jedoch in erster Linie auf persönliches Engagement einzelner Personen zurück, sind daher nicht institutionalisiert und in der Folge für die Beteiligten wenig verlässlich. Bemühungen, diese Strukturen zu festigen, sind sichtbar, scheitern aber bisher an organisationspezifischen Besonderheiten der Organisation Hochschule (s. Tab. 2 auf S. 133).

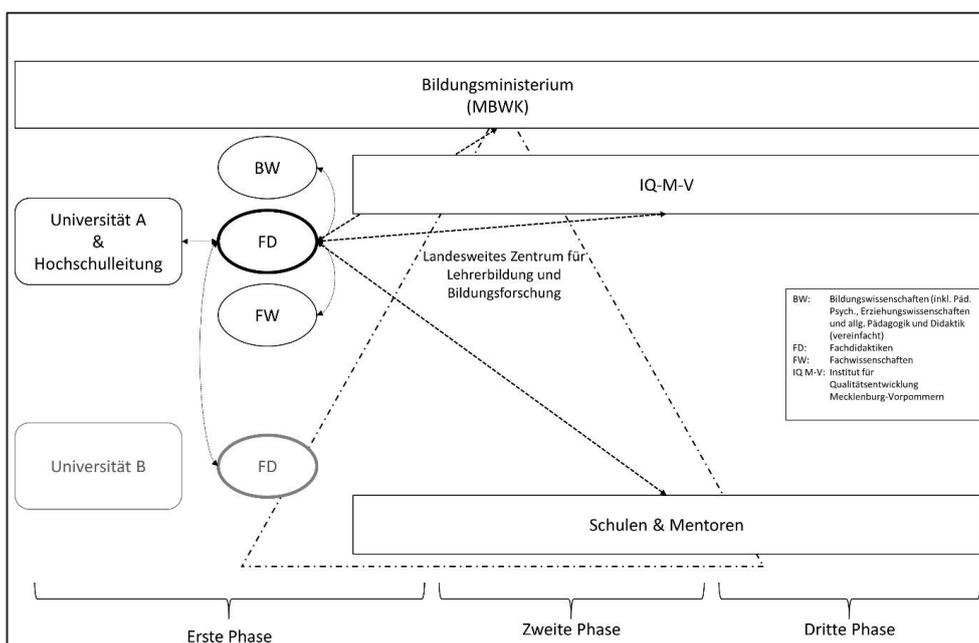


Abbildung 1: Strukturen der Kommunikation und Kooperation aus Sicht der Fachdidaktiken (eigene Darstellung)

Dieser Aspekt verweist auf ein strukturelles Problem der Lehramtsausbildung. Eingebettet in Querstrukturen der Universität fehlt eine Bündelung von lehramtsspezifischen Interessen. Die Fachdidaktiken sind zumeist an die Lehrstühle der dazugehörigen Fachbereiche angegliedert. Diese werden von Fachwissenschaftler_innen geführt, die sich in ihrer Arbeit weniger an einer strategischen Entwicklung der Lehramtsstudien als vielmehr an ihrer eigenen wissenschaftlichen Community orientieren (Büttner et al., 2013; Mintzberg, 1992). Dies wird an den Standorten A und B sichtbar, wenn den Fachdidaktiken Argumente und Durchsetzungsmacht gegenüber den Fachwissenschaften fehlen, wenn es um die Vergabe von Leistungspunkten im Lehramtsstudium geht. Sowohl die Fachwissenschaften als auch die Hochschulleitungen scheinen in dieser Diskussion eher von Motiven der eigenen Reputationserhöhung als von dem Wunsch nach einer qualitativen Verbesserung des Lehramtsstudiums angetrieben zu sein (Kfap. 4, F2). Des Weiteren führt die lose Kopplung der universitären Teilsysteme dazu (Weick, 1976), dass strukturelle und inhaltliche Änderungen in einem Teilsystem – bspw. im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung eines Faches an einem Standort – keinen Einfluss auf die

weiteren Teilsysteme haben (müssen). Die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung hängt daher im Besonderen vom Engagement von Einzelpersonen ab (Kap. 3.3, F1).

Die Aufgabe des ZLB sehen die Befragten darin, eine Institution zu sein, welche die Erste und Zweite Phase der Lehramtsausbildung enger zusammenführt, die Kooperationen zwischen den Fachbereichen und auch den Hochschulstandorten sowohl initiiert als auch koordiniert und ihnen zur Produktivität verhilft sowie eine Interessenvertretung gegenüber den Hochschulleitungen und dem Ministerium bildet. Weiterhin konnten jedoch die Probleme der Kooperation im Rahmen der Lehramtsausbildung trotz der Einsetzung und Etablierung eines Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung vor mittlerweile zehn Jahren (landesweit ab 2014) nicht grundlegend bearbeitet werden. Die Wirksamkeit des Zentrums für die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung ist daher kritisch zu hinterfragen.

Gründe für die unzureichende Schlagkraft der Einrichtung können auch in Widersprüchen zwischen den durch das Bildungsgesetz festgeschriebenen Aufgaben und den in der Selbstdarstellung des ZLB gesetzten Schwerpunkten gesehen werden (Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2018; LehbG M-V, 2011). Während das ZLB in der Selbstdarstellung die Verzahnung der inneruniversitären und phasenübergreifenden Ausbildung fokussiert, rückt das LehbG Berichterstattung über und Beratung der Akteur_innen der Lehramtsausbildung in den Vordergrund. Kompetenzen und Durchsetzungsmacht werden im Gesetz ausgeklammert, sodass der Einrichtung für die selbstgesetzten Ziele die strukturellen Möglichkeiten fehlen (Kap. 3.2 Struktur und (rechtliche) Organisation der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken).

7. Ausblick – Implikationen für Forschung und Praxis

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf die Perspektive der Fachdidaktiken an zwei Hochschulstandorten in Mecklenburg-Vorpommern. Sowohl die rechtlichen Anforderungen an die Lehramtsausbildung (Kap. 3.2) als auch die vorgestellten Ergebnisse (Kap. 5) verweisen jedoch darauf, dass neben den Fachdidaktiken eine Vielzahl weiterer Akteur_innen an der Ausbildung angehender Lehrkräfte beteiligt sind. Um organisationale Hürden der Weiterentwicklung und Veränderung der Lehramtsausbildung tiefergehend zu analysieren, wäre eine Ausweitung der Befragung zumindest auf die Hochschulleitungen, Vertretende der Fachwissenschaften und des zuständigen Ministeriums wünschenswert. Aus methodischer Sicht wäre hier auch der Einsatz von quantitativen Befragungen und Netzwerkanalysen von Beteiligten denkbar. Eine weitere Grenze der Untersuchung stellt der Fokus auf das Land Mecklenburg-Vorpommern dar. Insbesondere im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* sollte eine Ausweitung auf weitere beteiligte Universitäten vorgenommen werden. Im Austausch mit anderen Projekten könnte eine Suche nach sogenannten *Best-Practice*-Beispielen zu Lerneffekten und Lösungsmöglichkeiten an den Standorten führen.

Die Befragten gehen mit organisationalen und organisationsspezifischen Hürden ihrer Universitäten kreativ um, sofern erste Ansätze der Kooperation bereits vorhanden sind. Dies wird deutlich an der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fachdidaktiken an den jeweiligen Hochschulstandorten. Arbeitskreise und Think Tanks sind Bemühungen, die Kommunikation zwischen den Akteur_innen zu erhöhen und fehlenden institutionalisierten Formaten informelle Plattformen des Austauschs entgegenzusetzen, wenngleich Arbeitsergebnisse und Empfehlungen, die aus diesen Formaten resultieren, dadurch weiterhin keinen bindenden Charakter haben. Sichtbar ist auch, dass diese Formen des informellen Austauschs einfacher zu sein scheinen, wenn sich die Fachkulturen der beteiligten Akteur_innen nahe stehen. Auf Grund fehlender Steuerungsmöglichkeiten, die ganzheitliche strukturelle Änderungen der Lehramtsausbildung anstoßen könnten, scheint in der Kommunikation auch ein Schlüssel zum Erfolg zu liegen. Wie es eine

Befragte formuliert hat: „*Reden ist viel wert*“ (Int. 002, Abs. 48). Vor dem Hintergrund der beschriebenen Organisationsspezifika (Kap. 2.1 und 2.2) scheint es sinnvoll, die Kommunikation zwischen allen Beteiligten mit folgenden Aspekten zu verbinden (Koevel, 2018):

- *Freiwilligkeit* als Basis der Zusammenarbeit;
- *Handlungsspielräume* und *Rechte* für die beteiligten Mitarbeiter_innen;
- *Identifikation* und Kommunikation *der spezifischen Vorteile* der Teilnahme an Kooperationsformaten;
- *Forcierung* einer *themenzentrierten Zusammenarbeit* zur Verhinderung zu allgemeiner und nicht lösungsorientierter Kommunikationsformate;
- *Nutzung bereits vorhandener Strukturen* zur Kommunikation der Ideen (bspw. Arbeitskreise, Zukunftswerkstätten, ZLB).

Insbesondere die Nutzung bereits vorhandener Strukturen meint hierbei auch die stärkere Einbindung des ZLB. In der Auffassung der Befragten sammelten sich hier die Expertise und das Potenzial, die universitäre Lehramtsausbildung besser zu koordinieren und Ausbildungsphasen miteinander zu verknüpfen. Um diesen Ansprüchen gerecht werden können, bedarf es einer Konkretisierung des Arbeitsauftrags von Seiten des MBWK, verbunden mit einer Ausstattung des Zentrums mit den dafür erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781550568.
- Blömeke, S. (2000). Zentren für Lehrerbildung: Element inneruniversitärer Organisationsentwicklung. *Das Hochschulwesen*, 48 (4), 124–130.
- Böttcher, W. (2016). Querstrukturen: Eine Skizze zu Entwicklungsproblemen der Lehrer*innenbildung. In C. Retzlaff-Fürst, K. Bartel, & D. Wolter (Hrsg.), *Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung* (S. 15–21). Rostock: Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock (ZLB).
- Böttcher, W., & Blasberg, S. (2015). *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Bonn: Deutsche Telekom-Stiftung.
- Breidenstein, G., Helsper, W., & Kötters-König, C. (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16). Wiesbaden: VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3>
- Büttner, B., Maaß, S., & Nerdinger, F.W. (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderung für Hochschulen* (Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, 9). Rostock: Universität.
- Cohen, M.D., March, J.G., & Olsen, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2392088>
- Di Fabio, U. (2017). *Grundgesetz: Mit Menschenrechtskonvention, Verfahrensordnung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, Bundesverfassungsgerichtsgesetz, Parteiengesetz, Untersuchungsausschussgesetz, Gesetz über den Petitionsausschuss, Vertrag über die Europäische Union, Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, Charta der Grundrechte der Europäischen Union: Textausgabe* (48. Aufl.; Stand: 15. August 2017). München: dtv.

- Engels, M. (2004). Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In M. Winter (Hrsg.), *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13 (1): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern (S. 12–29). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Helsper, W. (2011). Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 77–83.
- Hericks, U., & Laging, R. (Hrsg.). (2013). *Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in der geplanten institutionellen Kooperation*. Kassel: Universität.
- Hilligus, A.H. (2005). Zentren für Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: LIT.
- Koevel, A., Köpp, C., & Nerdinger, F.W. (2017). *Praxisphasen im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern. Eine Befragung von Praktikumsverantwortlichen im Rahmen des Verbundprojekts „LEHREN in M-V“* (Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 18). Rostock: Universität.
- Koevel, A., & Nerdinger, F.W. (2018). *Kooperation in universitären Querstrukturen. Rückmeldungen und Lösungsansätze von Betroffenen im Rahmen einer aktionsforschenden Organisationsentwicklung im Projekt LEHREN in M-V* (White Paper Serie, Nr. 4). Rostock: Universität Rostock, Seniorprofessor Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Kraler, C., Schratz, M., Weyand, B., & Schnabel-Schüle, H. (Hrsg.). (2012). *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster et al.: Waxmann.
- Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (2018). *Organisationsstruktur und Aufgaben des Zentrums*. Zugriff am 26.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/organisationsstruktur/aufgaben-des-zentrums/>.
- LAVO (Verordnung über die Ausbildung von Lehrern für die öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern) (1991). Erlassen vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 09.07.1991.
- LehbG (Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern). Landtag Mecklenburg-Vorpommern, 15.07.2011.
- LHG (Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern). Landtag Mecklenburg-Vorpommern, 25.01.2011.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Merkens, H. (2005). Konzeptionelle Überlegungen für die Zukunft. In H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung* (S. 103–110). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80717-5_10
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations* (2., überarb. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika* (zugl.: Dissertation Pädagogische Hochschule Weingarten, 2009). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pellert, A. (1999). *Studien zu Politik und Verwaltung, 67: Die Universität als Expertenorganisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Köln & Graz: Böhlau.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen: Übergangene Einsichten aus der

- Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (2005). Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In U. Sieg (Hrsg.), *Academia Marburgensis, 11: Die Idee der Universität heute* (S. 123–134). München: Saur.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2005). Zentren für Lehrerbildung: Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung* (S. 15–31). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80717-5_3
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K.E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_5
- Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In C. Kraler (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 213–233). Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Koevel, A., & Nerdinger, F.W. (2019). Kooperation in universitären Querstrukturen. Eine qualitative Studie über die besonderen Herausforderungen der Lehramtsausbildung aus Sicht der Fachdidaktiken *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 123–143. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-104>

Eingereicht: 30.07.2018 / Angenommen: 25.02.2019 / Online verfügbar: 10.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Cross-structural Cooperation at Universities: A Qualitative Study on the Special Challenges of Teacher Education from a Didactic Point of View

Abstract: This article examines the specific challenges that occur in the process of cooperation between those involved in university teaching studies while focusing on a didactic point of view. Teacher studies as an academic field faces complex influences by numerous institutional players. Different requirements set by these institutions are being explored systematically for their organizational and structural obstacles in a qualitative interview study at two universities in Mecklenburg Western Pomerania (N = 9), leading to three main conclusions: (1) The interests and struggles of those involved in training aspiring teachers are neither being communicated and negotiated clearly enough towards university and government authorities nor seen or noted by those. (2) There is a lack of assertiveness over the flanking subject sciences. (3) The fulfillment of the requirements imposed by the

ministry is insufficiently supported by this. The results are discussed against the background of organizational theory and implications for university policy are derived.

Keywords: teacher education, organization, qualitative interview study, organizational development