

Reh, Sabine

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 259-265

urn:nbn:de:0111-opus-47535

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung

Theoretische Perspektiven und Kritik

Wenn alle sich einig sind, ist manchmal Skepsis geboten. In einem dramatisierenden Diskurs – dessen Protagonisten Erziehungswissenschaftlerinnen und Bildungspolitiker in fast trauer Übereinstimmung sind – wird seit einiger Zeit die katastrophale Situation der Lehrerinnenausbildung bemängelt und im notorischen Reformdiskurs werden Landgewinne mit einem gewissermaßen ungedeckten Scheck erzielt: Alle wollen Standards. Wofür steht der Begriff des Standards im Diskurs, wozu wird er genutzt, was wird versprochen?

Zunächst scheint für alle Beteiligten klar, dass die neuen Standards etwas anderes sein sollen, als die standort- und fachspezifischen Konventionen von Inhaltskatalogen, die im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnungen ausgebildet auch bisher schon existieren. Im Gegenteil sollen Standards, so Keuffer, „in denen professionelle Fähigkeiten und gleichzeitig Niveauansprüche deutlich ausgewiesen werden“ und mit denen inhaltlich präzierte Maßstäbe für die „Standardisierung von Studiengängen“ (Keuffer 2002, S. 104f.) gewonnen werden schließlich den „Aufbau eines „lehramtsspezifischen Basiswissens“ aufseiten der Absolventen garantieren. Es liegt der Verdacht nahe, dass hier ein – inzwischen von weiten Teilen der Forschung, z.B. der Wissensverwendungsforschung – in Zweifel gezogenes „Applikationsmodell“ von Wissen Pate stand (vgl. Combe/Kolbe 2004). Üblich ist der Hinweis, es gebe wenig Forschungen zur Wirksamkeit von Lehrerausbildung und man bewege sich also auf „riskantem Boden“; interessanter ist, was begonnen werden kann und welcher Art von Überlegung man sich entledigen kann, nachdem man eingestanden hat, dass man nicht weiß, in welcher Weise „Basiswissen“ erzeugt wird und zur Herausbildung professioneller Kompetenzen führt. Die Hoffnung, dass es vielleicht einmal – wenn es denn mehr Forschung gibt – „zu einer Steuerung“ von Bildungsorganisationen „durch Forschungsdaten“ kommen könne (Keuffer 2002, S. 106), ist entweder naiv oder dient weiterer Entlastung beim Tun.

Es bleibt dabei: Genau die schwierigen Fragen, die übrigens auch theoretisch-konzeptionelle Antworten verlangen, werden vor dem Hintergrund eines politisch erzeugten und entsprechend kommunizierten Veränderungsdrucks nicht gestellt. Und der Diskurs funktioniert so, wie er funktioniert, genau deshalb, weil im Begriff des Standards ungeklärt bleiben kann, was gemeint ist.

1. Standards professionellen Handelns oder Standards als Selbstreferentialität

Ich will im Folgenden einen Blick auf einige „Standardtexte“ über Standards werfen. Oser entwickelt einen Begriff von Standard (vgl. Oser 2002, S. 8), der konzeptionell die Heilung oder „Korrektur“ einer Kluft, eines „Bruches“ zwischen Wissen und Handeln darstellt. Standard ist eine „komplexe, übergreifende Wissensstruktur“, die „Handlungswissen“ einschließt. Ausgangspunkt für Oser ist also eine gewissermaßen bedauerliche Differenz von Wissen und Handeln. Es gibt, folgt man Oser, „gefestigte“ Wissensbestände, kognitive Strukturen, und es gibt die handelnde Umsetzung von Wissen bzw. „verwendetes Handeln“ (Oser 1997, S. 27) – gemeint sein wird wohl Wissen verwendendes Handeln. Professionelles Handeln zerfällt in dieser Perspektive des genetischen Strukturalismus in zwei parallel ablaufende Prozesse, in kognitives Operieren und in einen Prozess des faktischen Handelns.

Lehrerhandeln als professionelles Handeln ist – so meine Lesart von Oser – insofern reflektiertes Handeln, als es gewissermaßen die wissenschaftliche Reflexion repräsentierende Handlungsmuster zur Geltung bringt. Standards, die weder kognitive Strukturen, noch „automatisierte skills“ sind, sollen gleichzeitig Kompetenzen und deren beste Ausführung sein. Professionalität als „professionelles Können“ aufgrund „professioneller Kompetenzen“ besitzen Berufstätige dann, wenn sie „eine Kette solcher Handlungen bewusst oder spontan initiieren und reflexiv umsetzen können“, so die Formulierung von Oser (vgl. Oser 2002, S. 8). So gesehen ist professionelles Handeln in der Form der Standards letztlich ein durch wissenschaftliches Wissen instruiertes und dann eingeübtes Handeln.

Die Kritik von Oser an Neuweg, sein Bestehen auf Niveauunterschieden des Handelns und deren Erklärung durch Reflexivität – professionelles Handeln sei etwas anderes als Fahrradfahren oder Planetenbewegung (vgl. Neuweg 2002, Oser 2002, S. 11) – ist nachvollziehbar. Gleichzeitig kommt aber der Eindruck auf, Oser drücke sich genau um das Problem der Erklärung, wie denn die Fähigkeit zur schnellen, mehrfach kontextualisierten „Situationsdeutung“ strukturiert und welches Wissen hier präsentiert ist. Die Entwicklung von Wahrnehmungsstrukturen, von Kontextsensitivität, als Entstehung von mit Handlungsoptionen verbundener Szenenbilder, als analogisierendes, bildhaftes, szenisches, auf Ähnlichkeitsstrukturen hin funktionierendes Deuten (vgl. Combe/Kolbe 2004), ist nicht als Applikation von Wissen vorzustellen. Der Gefahr, für Technologie auszugeben, was keine ist, gehen die von Oser entworfenen Standards des Lehrerhandelns aufgrund ihres impliziten Applikations- und Einübungsgedankens meiner Ansicht nach nicht wirklich aus dem Weg.

Terhart hat darauf hingewiesen, was Osers Standards entgegen zu halten ist: Osers Standards sind zu verstehen nur als Standards für professionelles Lehrerhandeln. Und so gelingt es ihnen teilweise, Beschreibungen von typisierten Handlungsproblemen und den empirischen Forschungsergebnissen angemessene Reaktionsweisen darzustellen, auch wenn sie letztlich systematisch (und empirisch) nicht vollständig überzeugend sind. Warum etwa ist es Standard, dass ein Lehrer den Unterricht anderer Kollegen beo-

bachten und beurteilen können soll, aber nicht den eigenen? Oser Standards entbinden niemanden, der Kerncurricula entwickelt, von einer Begründungsverpflichtung. Sie fordern im Hinblick auf die Ausbildung geradezu nach dem Prinzip von Exemplarität und nach einer Organisation der Lehrerausbildung im Sinne des Angebots von Trainings als Bestandteil universitärer Ausbildung.

In Terharts Entwurf (Terhart 2002) sind Standards zunächst nicht aus Handlungsproblemen entwickelt, sondern gefordert, weil sie eine Handhabe bzw. Voraussetzung für Evaluation darstellen. Das von ihm genannte Ziel der Lehrerausbildung, der „kompetente Berufsanfänger“, vereinfacht meiner Ansicht nach die Lage allerdings nur scheinbar. Der „kompetente Berufsanfänger“ besitzt noch nicht spezifizierte „Personenstandards“, nämlich Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und eine „Wissensbasis“. Systematisch ist der Bezug dieser aufeinander aufbauenden Kompetenzen zu den einzelnen Bereichen des Studiums: Unterrichtsfach, Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik/Didaktik, Fachdidaktik und „Schulpraktische Studien“, nicht hergeleitet. In der Erläuterung scheint es so, dass in den ersten beiden vor allem ein „solides Wissen“ erzeugt werden soll. Analysieren und argumentieren können soll der Absolvent vor allem fachdidaktisch, reflektieren können soll er seine Berufswahl, aber auch die „im Studium vermittelten Inhalte“ in den „Schulpraktischen Studien“. Die anschließend genannten Standards, z.B. die 10 Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium, sind die bekannten inhaltlichen Stichworte und keine Zielformulierungen. So wird nicht deutlich, inwiefern das Stichwort „Menschenbilder/Bildungstheorien/Erziehungsprozesse“ „Standard für eine Kompetenz“ ist – so die Formulierung von Terhart. Auf die Stichworte bezogene Kompetenzen wären – wie Terhart selbst anführt – erst noch zu formulieren.

Das Verständnis von Standards ist bei Oser und Terhart unterschiedlich theoretisch verankert und pragmatisch begründet. Während Oser erstens an der Möglichkeit einer Instruktion des Handelns durch Wissen und zweitens an einer Form der Technologisierbarkeit professionellen Handelns als Kombination von Wissensformen und repetitiver Einübung, nämlich als Standard, festhält, ist das Modell von Terhart letztlich selbstreferentiell: Wir müssen Standards für die Ausbildung festlegen, damit wir uns daran messen können. Und insofern ist auch schlüssig, dass letztlich in der Disziplin erzeugte Wissensbestände den wesentlichen Systematisierungsgrund liefern und die Standards anders als bei Oser zunächst nicht aus dem Versuch entwickelt sind, eine Typik von Handlungsproblemen des Professionellen zu erstellen.

Vorherrschend werden könnte unter der Hand auf diese Weise eine technokratische Konzeption: Standards sind notwendig, weil sie Bestandteil von Evaluation, „ein zentraler Schritt im gesamten Qualitätsmanagement“ (Terhart 2002) sind. Steuerung von Qualitätsverbesserung ist nur durch Zentralisierung zu erreichen – und das ist schon gleichzeitig die Qualitätssteigerung selbst, weil Qualität inhaltlich kaum bestimmbar scheint.

2. Wissen und Nicht-Wissen als universitäre Reflexivität und als professionelles Handlungsproblem

Im Verständnis für die Besonderheit der jeweiligen Situation liegt, wie Helsper sagt, der Erklärungsbedarf professionellen Könnens, liegen Qualitätsunterschiede erzieherischen und unterrichtlichen Handelns, nicht im Lernen des Agierens eines, wie auch immer wissenschaftlich begründeten, also reflektierten Handlungsmusters. Angesichts des Anliegens einer inhaltlichen Beschreibung von Standards, wie Oser sie vornimmt, wird das strukturelle Problem der Ungewissheit und der immer riskanten Deutung der Situation, des Einzelfalls, als ein Kern professionellen Könnens möglicherweise übersehen (vgl. Oser 1997). In der Dynamik der Interaktion – wir könnten auch sagen: in doppelter Kontingenz – gezwungen sein zu reagieren, erfordert Handeln in Unwissenheit, aber in einer gedeuteten, also „verstandenen“ Situation. Diese Deutung muss allerdings im Nachhinein selbstreflexiv verfügbar sein – auch um angesichts der Relativität (wissenschaftlichen) Wissens und der doppelten Kontingenz der Interaktionssituation revidierbar zu sein. Natürlich gibt es (Alltags-) Routinen, gute, sinnvolle und schlechte, aber es gibt, so Kolbe (1998), einen Mangel an „reflexivem“ Umgang mit Wissen, mit Ungewissheit und Nicht-Wissen. Man könnte das an einem Beispiel verdeutlichen und normativ formulieren: Eine Lehrerin sollte etwa in der Lage sein, achtsam auf beobachtete – aber was an Konzepten steckt da schon drin! – Lernschwierigkeiten, um einmal dieses Wort aufzugreifen, zu reagieren. Eine höhere Qualität professioneller Arbeit könnte es kennzeichnen, wenn die Lehrerin dabei um die Konstruktivität eines wissenschaftlich wohl begründeten Konzeptes von Lernschwierigkeiten und damit auch ihrer eigenen Diagnose als einer, wie A. Prengel auf einer Tagung 2003 sagte, Arbeitshypothese weiß und nicht einfach z.B. statistisch gehäuft auftretende Korrelationen als Kausal-erklärungen für den Fall annimmt. Das spontane „Erklärungsmodell“ ist aber revidierbar – es gibt nämlich für professionelles Handeln z.B. Anfang und Ende des Unterrichts, und die Möglichkeit, Neues auswertend zu planen: Wenn die Maßnahme versagt, kann neu gesucht und muss das eigene Beobachten in Frage gestellt werden.

Für Helsper scheint so nicht allein die Frage danach, was Lehrer wissen müssen, wichtig, sondern ebenso eine andere: „Was müssen Lehrer über ihr ‚Nicht-Wissen‘ wissen, über die Ungewissheit des Wissens und über dessen Konsequenzen für ihr Können und Handeln?“ (Helsper 2002, S. 78). Das kann selbstverständlich Ausbildungsinstitutionen nicht davon entbinden, mit einem neuen Stand wissenschaftlicher Kenntnisse über die Institution und die Organisation Schule, über Unterricht und Lernen als Verstehen und Aneignung bekannt zu machen, aber es ist notwendig, dieses so anzulegen, dass Reflexivität von vornherein damit verbunden erscheint.

3. Fazit: Standards für den reflexiven Umgang mit Wissen

Es gilt nicht nur zu unterscheiden zwischen Standards professionellen Lehrerhandelns und Standards der Lehrerbildung. Vielmehr werden – so in der amerikanischen Lite-

ratur (vgl. Oelkers 2003) – inzwischen im Hinblick auf die Lehrerausbildung Standards auf drei verschiedenen Ebenen formuliert: 1. auf der Ebene der präsentierten Inhalte, der „Wissensbestände“; 2. auf der Ebene der Präsentation dieser Inhalte, der Ebene des aufgeführten Wissens – der Ebene der Performance – durch die Absolventen. Ich weise darauf hin: Jenseits dieser Performanz begegnen uns die Inhalte als Wissen der Absolventen gar nicht und 3. schließlich auf der Ebene der „opportunities to learn“, der Ressourcen und Angebote, die aufseiten der Lehrenden und der Institution gemacht werden, um Gelegenheit zu bieten, das zu lernen, von dem wir als community meinen, dass es gelernt werden sollte.

Unumstritten ist wohl, dass ein größerer Teil dessen, was hier „Wissensbasis“ genannt wurde, sich auf institutionalisierte Erziehung, also auf Schule und Unterricht beziehen können lassen sollte. Wichtig scheint mir aber, hier noch einmal kurz den zweiten und dritten Punkt zu konkretisieren.

Für die Präsentation, die Aufführung und den Umgang mit Wissen könnten Standards aufgestellt werden und das können – angesichts der etwa von Helsper (2002) oder Rustemeyer (2002) vorgenommenen Diagnosen zum Verhältnis von Wissen und Nicht-Wissen in der Wissenschaft und im professionellen Handeln – in der universitären Ausbildung nichts anderes als Standards der Reflexivität des Wissens sein:

1. So sollte die Präsentation des Wissens im Wissen um die Differenz von Wissensformen, um Geltungsbedingungen und Reichweite der Aussagen geschehen. Wenn Examenskandidaten z.B. ein Thema wählen wie das der „veränderten Kindheit“, dann nur unter der Maßgabe, dass sie um die empirischen Grundlagen, die (historische) Bedeutung der Kulturkritik für grundschulpädagogische Konzeptbildung wissen und darum, dass es umstritten ist, was aus welchen Ergebnissen für die Konzeption von Unterricht abgeleitet werden kann und worin die Begrenztheit des Wissens für die Erklärung des einzelnen Falles besteht – sonst landen wir immer bei dem schwierigen Schüler Dennis, der eine alleinerziehende oder sich gerade trennende Mutter hat und bei dem jetzt eine Gewichtszunahme zu erwarten ist. Um ein bisschen provokativ zu formulieren – weil ich über die Möglichkeiten des testenden Messens noch nichts gesagt habe: Standard könnte der gehäufte Gebrauch des Konjunktivs sein.
2. So sollte die Präsentation von Wissen als Aufmerksamkeit auf das Einzelne erfolgen, als Aufmerksamkeit auf die Situation, den Fall, der oder die beobachtet, beschrieben, erzählt und interpretiert wird – also z.B. als Interpretation eines erziehungsphilosophischen Textes, von gesehendem Unterricht, von einem beobachteten Schüler und seinem Lernprozess. Die Präsentation von Wissen ist Generierung von Wissen. Für diese Aufmerksamkeit dem Einzelnen gegenüber gilt es auch Regeln anzuwenden: Wir zwingen uns beispielsweise, nicht über Intentionen zu spekulieren, sondern betrachten interaktionale Strukturen, wir zwingen uns, gedankenexperimentell Lesarten zu erzeugen, weitere Erklärungen zu finden: Was könnte für die Unaufmerksamkeit von Dennis noch der Grund sein? Das ist „Einübung“ in die Perspektivierung von Wissen – eine Art des reflexiven Umgangs mit Wissen.

3. Die Präsentation von Wissen sollte sich als Bezug von Theorien auf den Fall und die kategoriale Infragestellung dieser in der Ausbuchstabierung des Falles zeigen. Das ist etwas anderes als die bekannte Zurückweisung von empirischen Ergebnissen oder auch theoretischer Konzeptionen durch Pädagogikstudenten, weil ihnen das nicht gefällt, was sie gehört haben: Bei mir war das aber alles ganz anders.
4. Die Präsentation von Wissen sollte als Explizierung impliziter Annahmen z.B. über Kausalitäten, über Schule und Pädagogik geschehen. Tatsächlich gilt es dabei etwas zu „verlernen“, zu dekonstruieren: die unreflektierte Distanzlosigkeit einem Wissen, aber vor allem auch den pädagogischen Alltagsmythen gegenüber. Typisch für solche impliziten Annahmen Studierender in der Deutung von Situationen und Texten: man darf keine Ausnahmen machen, dann tanzen einem die Schüler auf der Nase herum. Oder: Ohne ein bisschen Druck lernt keiner – und dergleichen mehr.

Wer am Ende des Studiums nicht in diesen Formen zu reflektieren gelernt hat, kann sich später sicherlich in Routinen einüben; aber es scheint mir sinnvoll und der Universität angemessen, diesen Bezug eines wissenschaftlichen Wissens auf den Fall vor- und durchzuführen – vielleicht einzuüben?

Und zu guter Letzt: Unter den „opportunities-to-learn“-Standards würde ich verbindliche Festlegungen über die Struktur der Angebote und eine Verankerung von Kommunikation, Rückmelde- und Evaluationskulturen in den Instituten verstehen. Das schließt ein, dass in Lehrveranstaltungen teilweise vorgeführt wird, was Oser für Standards guten Unterrichts hält. Das schließt ein, dass Gelegenheit für eine beobachtende und reflektierende Begegnung mit „Praxis“ gegeben wird, das Gelegenheit für die Interpretation des Falles gegeben wird und dieses methodengeleitet geübt wird. Diese reflexive Haltung einem Wissen gegenüber muss von Beginn an vorgeführt und eingefordert werden.

Es muss Kommunikation und – zunächst in den Institutionen entwickelte – Standards über z.B. Rückmeldungen – ein leidiges Problem an Universitäten – über Aufgabenstellungen, über Prüfungen geben. Warum soll ein Institut sich nicht auf kanonische Literatur einigen – und dieses öffentlich, vor Studierenden, immer wieder einmal der Revision unterziehen! Anders formuliert: In den Organisationen muss eine Kommunikationskultur im Hinblick auf die gemeinsame Gestaltung und Verantwortung von Ausbildung entstehen; dies wäre dann vermutlich bereits eine entscheidende Verbesserung der Lehrerinnenausbildung. Organisationstheoretiker, die schon immer „Wider den Veränderungsoptimismus“ (Wimmer 1999) argumentiert haben, kommen in diesem Zusammenhang zu folgender Empfehlung: „Wenn unsere Annahme stimmt, dass man zwar bestimmte Veränderungsziele intendieren kann, dass die tatsächlichen Wirkungen eines Veränderungsprojektes aber nicht vorhersehbar sind, dann ist es klug, den durch die Veränderung angestrebten Zustand zwar im Groben festzulegen, in seinen Details aber offen zu lassen“ (Wimmer 1999, S. 170). Was könnte das heißen? Meiner Ansicht nach geht es nicht um den großen nationalen „Wurf“, wohl aber um Kommunikation und Schaffung von Verbindlichkeit in den universitären Ausbildungsinstituten.

Literatur

- Combe, A./Kolbe, F.U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 833-853.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 67-86.
- Keuffer, J. (2002): Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske+Budrich, S. 97-110.
- Kolbe, F.U. (1998): Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender. Heidelberg (Habilitationsschrift).
- Neuweg, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 10-29.
- Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. 7. Beiheft der Deutschen Schule. Weinheim: Juventa, S. 54- 70.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, H. 1, S. 26-37.
- Oser, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: journal für lehrerInnenbildung 2, H. 1, S. 8-19.
- Rustemeyer, D. (2002): Neues Lehrerwissen in der „Wissensgesellschaft“? In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske+Budrich, S. 87-95.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Westfälische Wilhelms-Universität Münster (ZKL-Texte Nr. 23). Münster.
- Wimmer, R. (1999): Wider den Veränderungsoptimismus. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer radikalen Transformation von Organisationen. In: Soziale Systeme 5, S. 159-180.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Sabine Reh, Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin, E-Mail: sabine.reh@tu-berlin.de.