

Rotermund, Manfred

Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 577-595

urn:nbn:de:0111-opus-43034

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

Thema: Elternhaus und Schule

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender.
Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

Weiterer Beitrag

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Diskussion: Lehrerbildung

- 539 RAINER KÜNZEL
Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!
- 549 EWALD TERHART
Lehrerbildung - quo vadis?
- 559 ULRICH HERRMANN
Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?
- 577 MANFRED ROTERMUND
Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Besprechungen

- 597 HEINZ-ELMAR TENORTH
Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien
- 603 KARL HEINZ GRUBER
Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan
Thomas Rohlen/Christopher Björk (Eds.): Education and Training in Japan
Gail Benjamin: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children
- 609 HEINER ULLRICH
Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.
Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.
Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

Dokumentation

- 619 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 439 HEINZ-ELMAR TENORTH
Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

Topic: Parental Home and School

- 455 ELKE WILD
Against the "Divided Learner". An introduction
- 461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER
Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence,
motivation, emotion, and achievement within the context of the school
- 481 ELKE WILD
Influences of both Family and School on the Students' Motivation
to Learn
- 501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL
The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

Further Contribution

- 517 WALTER HORNSTEIN
Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and
issues of educational science

Discussion: "Teacher Education"

- 539 RAINER KÜNZEL
Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!
- 549 EWALD TERHART
Teacher Training - Quo vadis?
- 559 ULRICH HERRMANN
A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary
School Teachers - Good prospects or dead end?
- 577 MANFRED ROTERMUND
Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent
publications
- 597 BOOK REVIEWS
- 619 NEW BOOKS

Lehrerbildung für eine neue Schule

Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

1. Die Ausgangslage

Lehrerbildung ist ein Thema, das zyklisch diskutiert wird: Die Intensität der Diskussion hängt von den Einstellungsmöglichkeiten ausgebildeter Lehrer ab, vor allem aber von der öffentlichen Bewertung der jeweiligen Schulpraxis. Fällt diese Bewertung negativ aus, etwa weil der Unterricht oder andere Aufgaben, wie z.B. die Kompensation familialer Sozialisationsdefizite durch die Schule, in den Augen der Öffentlichkeit oder auch bei politisch Verantwortlichen unzufriedenstellend und nicht mehr zeitgemäß erfüllt werden, so wird intensiv über die aktuelle und notwendige Qualifikation der Lehrer sowie über den Zustand der Lehrerbildung nachgedacht. - Eine solche Intensivierung der Diskussion um den Lehrerberuf und um die Lehrerbildung ist seit einigen Jahren national wie international festzustellen. Dies findet seinen Ausdruck in einer großen Zahl von Neuerscheinungen und Diskussionsbeiträgen zum Thema. Im Folgenden soll eine Übersicht über einige Neuerscheinungen zum Thema Lehrerbildung gegeben und dabei einige der aktuellen Vorschläge zur Reorganisation der Lehrerbildung systematisiert und kritisch erörtert werden.¹

Bis auf wenige Ausnahmen handelt es sich bei den Neuerscheinungen um Sammelbände. Dies ist kennzeichnend für die gegenwärtige Situation in der Lehrerbildungsdiskussion: Sie ähnelt eher einem vielstimmigen Chor, in dem sehr unterschiedliche Melodielinien - teilweise parallel, teilweise unabgestimmt, teilweise gegenläufig - anzutreffen sind, die zum größten Teil um die traditionellen Problemthemen der Lehrerbildung kreisen; völlig neue Themen in konzeptioneller, inhaltlicher oder organisatorischer Hinsicht sind kaum anzutreffen. Ein umfassender und dann auch in Form einer Monographie darstellbarer Ansatz zur Explikation und Bewältigung *aller* systematischen, institutionellen und operativen Probleme der Lehrerbildung liegt nicht vor. Naturgemäß ergeben sich große Schwierigkeiten bei der Rezension einer ganzen Gruppe von Sammelbänden zu einem Themenbereich - Schwierigkeiten, denen man als Rezensent mit unterschiedlichen Ordnungsprinzipien begegnen kann. Im Folgenden wird nicht eine Abfolge von Büchern als Ordnungsprinzip gewählt; vielmehr wird die Argumentation anhand systematischer Themen der Lehrerbildungsdiskussion strukturiert. Die Bände bzw. die einzelnen Beiträge in den Bänden werden auf diese systematischen Probleme und Themen bezogen.

¹ Eine Zusammenstellung der in dieser Sammelrezension berücksichtigten Neuerscheinungen findet sich im Anhang. Nicht eingegangen wird auf diejenigen Bücher zum Thema Lehrerbildung, die bereits von G. FAUST-SIEHL, Heft 4/2000, S. 637-643, dieser Zeitschrift rezensiert worden sind.

1.1 Veränderungen in der Gesellschaft und notwendige Qualifikationen der Heranwachsenden

Lehrerbildungsdiskussionen werden in aller Regel eingeleitet durch Bezugnahme auf gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und gewandelte Anforderungen an die Schule und den Lehrerberuf. Besonders ausführlich und inhaltlich übereinstimmend geschieht dies in den „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ der beiden Kommissionen Schulpädagogik/Didaktik und Schulpädagogik/Lehrerbildung der DGfE (DGfE-KOMMISSIONEN 2000) und in den Vorschlägen der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (HESSEN-KOMMISSION 1997); in beiden Fällen war F. BOHNSACK maßgeblich bzw. leitend an der Erarbeitung der Vorschläge beteiligt.

„In dem Maße, wie sich gesellschaftliche Strukturen ändern, muß sich die Schule als gesellschaftliche Institution ändern. In dem Maße, wie sich bei diesem Wandel Kinder und Jugendliche verändern, müssen sich auch Schule und dementsprechend die Lehrerausbildung ändern. Die Dringlichkeit von Reformen wird heute an vielen Stellen erfahren, nicht zuletzt von den Lehrerinnen und Lehrern in der wachsenden Mühsal täglichen Unterrichtens“ (BOHNSACK, in: BENNEWITZ 1999, S. 18). BOHNSACK nennt folgende Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung, die hier nur schlagwortartig und unvollständig wiedergegeben werden: die Beschleunigung der Wissensexplosion und der quantitativen Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten zu dem Wissen durch die neuen Medien; die Veränderungen in der Arbeitswelt, aufgrund derer die Ausübung eines lebenslangen Berufs immer seltener wird; Globalisierung und Multikulturalität; Individualisierung und Pluralisierung; Veränderung der Familienformen (zunehmende Anzahl von Ein-Kind- und Ein-Eltern-Familien); frühere Ablösungsprozesse der Jugendlichen von ihrer Familie und steigende Bedeutung der *peer group*; Kommerzialisierung und Verinselung der Kinderwelt.

Auf der Basis dieser Veränderungen, von denen die meisten bereits seit 20 Jahren diagnostiziert, immer wieder kulturpessimistisch beklagt und angesichts der realen Zahlen (so leben mindestens drei Viertel der Kinder und Jugendlichen noch in ihrer vollständigen Abstammungsfamilie²) z.T. überdramatisiert werden, werden Überlegungen zu denjenigen Qualifikationen angestellt, die Jugendliche erwerben müssen, um in der heutigen und zukünftigen Welt leben zu können: abstrahierendes, mathematisches und vernetztes Denken; selbstständige Informationsaneignung und Medienkompetenz; Kommunikations-, Kooperations-, Solidaritäts-, Selbstbestimmungs- und (kritische) Urteilsfähigkeit (vgl. BOHNSACK, op. cit., S. 20). Dass diese Kompetenzen z.T. nur schwer in einer Lebenswelt entwickelt werden können, die auf Kommerz, Bequemlichkeit und Genuss orientiert ist, sieht auch BOHNSACK und plädiert deshalb für „die Fähigkeit und Bereitschaft zum Verzicht“ (S. 21). Interessanterweise fehlt dieser Hinweis in den Empfehlungen der DGfE-KOMMISSIONEN, während die hessische Kommission auf die Notwendigkeit einer moralisch-religiösen Erzie-

2 Vgl. R. PEUCKERT: Familienformen im sozialen Wandel. 3. Aufl. Opladen 1999, S. 147f.

hung in der Schule verweist, ohne deren Möglichkeit in der Konsumgesellschaft zu reflektieren (HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 23f).

Damit ist ein Hauptproblem der vorliegenden Entwürfe angesprochen: Es werden Qualifikationen aufgezählt, die gegenüber entsprechenden Entwürfen der Schulreform in den 60er/70er Jahren des 20. Jahrhunderts kaum etwas Neues enthalten. Es wird nicht konsequent untersucht, warum die heutige Schule diese Qualifikationen nicht schon vermittelt, vielmehr begnügt man sich damit, ein anderes Schulverständnis und eine andere Lehrerbildung zu fordern. Dabei sollte doch zumindest bedacht werden, ob dieses Problem nicht mit der durch die Konsumgesellschaft noch verstärkten sozialen Ungleichheit verschränkt ist. Ungleichheit als zentrales gesellschaftliches Problem wird jedoch überhaupt nicht mehr erwähnt! Und dies angesichts einer schulischen Situation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Konsum- und Unterhaltungsbedürfnisse gerade der benachteiligten Kinder mit den Lern- und Arbeitsanforderungen der Schule immer weniger in Deckung gebracht werden können. Reicht es aus, in diesem Zusammenhang auf neue Lern- und Interaktionsformen zu setzen, um zu verhindern, dass „sich die Schere zwischen ihr [der Schule] und jenen Bedürfnissen [der benachteiligten Schüler] weiter öffnen“ wird (DGfE-Kommissionen 2000, S. 24)?

1.2 Die neue Schule und notwendige Anforderungen an die neuen Lehrer

Da die genannten Qualifikationen in den letzten Jahren nicht realisiert werden konnten, wird über eine notwendige Veränderung der Schule nachgedacht. Dabei wird *nicht* über die Struktur des Schulsystems, sondern über die Veränderung der „Strukturen des Lehrens und Lernens, der Kommunikation und der institutionellen Organisation“ reflektiert. Die Richtung der Veränderung wird in den Überschriften der entsprechenden Kapitel der hessischen Kommission deutlich: „Unterricht als Förderung sinnvollen Lernens in der Schule“ (HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 27), „Schule als Lebens- und Erfahrungsort“ (S. 29), „Schulisches Lernen als Herausforderung der Selbsttätigkeit ...“, „Modernisierung ...“, „Orientierung des Lernens an zentralen Lebensproblemen“ (S. 30), „Zur Entwicklung der Schulkultur beitragen“, „Schule als lernende Organisation mitgestalten“ (S. 31), „Lehrertätigkeit als öffentlicher Beruf“ (S. 32), der zur Evaluation und Rechenschaft verpflichtet ist. Umstritten ist hier vor allem die Forderung nach einer erweiterten „Berücksichtigung erzieherischer und sozialerzieherischer Momente“ (DGfE-KOMMISSIONEN 2000, S. 25), wobei die hessische Kommission nicht davor zurückschreckt, sogar sozialtherapeutische Kompetenzen einzufordern. Auf die Gefahren solch überzogener erzieherischer Erwartungen an die Schule für das Image und die Psychohygiene der Lehrer weist dagegen J. REKUS hin: „Dass jede Realität hinter solchen Utopien zurückbleiben muss, liegt auf der Hand und führt zwangsläufig zu Enttäuschungen.“ (REKUS, in: *Zukunft der Lehrerbildung* 1999, S. 7) Die Lösung liegt für REKUS in einer Selbstbescheidung der Schule auf das in ihr Leistbare: „Unterricht *und* Erziehung als einheitliche Bildungsaufgabe“. Der Bildungsbegriff ist die Lösung für die realistische Verbindung von Unterricht und Erziehung, denn er ist „nur als Einheit von Erkenntnis, Werturteils- und Entscheidungs-

higkeit denkbar" (S. 10). Der Bildungsbegriff ist dann aber auch die Abgrenzung gegenüber sozialpädagogischen Aufgaben, denn in der Schule wird Erziehung über die Klärung der Sache im Unterricht geleistet.

Wer den Aufgabenbereich der Schule darüber hinaus im Rahmen der Ganztagschule um sozialpädagogische Anteile ausweiten will, muss zeigen, dass das sechssemestrige Studium der Sozialpädagogik in ein sechs- bis achtsemestriges Lehrerstudium integrierbar ist und Lehrer zugleich als Unterrichtende und Sozialpädagogen arbeiten können, ohne in (unlösbare) Rollenkonflikte zu geraten. Dies geschieht in den genannten Entwürfen nicht, weshalb sie in dieser Hinsicht eher als unausgegoren zu beurteilen sind und weshalb REKUS' Hinweis auf zwangsläufige Enttäuschungen berechtigt zu sein scheint.

Nicht zufriedenstellen kann in diesem Zusammenhang, dass die hessische Kommission und die DGFE-KOMMISSIONEN von den Lehrern die Fähigkeit einfordern, mit „den wachsenden Schwierigkeiten und Belastungen ihres Berufs und drohendem ‚burn-out‘ durch einen veränderten Umgang mit sich selbst und ihren Kräften“ zu begegnen (BOHNSACK, in: BENNEWITZ 1999, S. 22; vgl. auch HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 34). Es ist doch auch eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft, Lehrer vor Belastungen aufgrund unrealistischer Ansprüche und einer damit einhergehenden Entprofessionalisierung zu schützen. Der neue Lehrer wird nicht Lehrer *und* Sozialpädagoge *und* Sozialtherapeut zugleich sein können, weil diese Berufe mittlerweile spezialisierte Berufe sind, die bei der Mehrzahl der Lehrer nicht in einer Person zu vereinigen sind.

Ein Blick auf die notwendigen Qualifikationen für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung im Rahmen von Bildungsprozessen zeigt, dass diese eine spezialisierte Lehrerbildung erfordern. Lehrer müssen fähig sein, Lernumgebungen inhaltlich und methodisch zu gestalten, Schüler individuell zu beobachten und zu beraten, die organisatorischen Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht unter den Bedingungen der konkreten Schule vor Ort durch Schulverwaltung und -entwicklung zu schaffen, mit außerschulischen Partnern zu kooperieren und unter Zeitdruck und mit begrenzten Mitteln wissenschaftsorientiert zu handeln (vgl. BOHNSACK, op. cit., S. 22; HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 32ff.; NRW-KOMMISSION 1998, S. 14).

Aus solchen Qualifikationsüberlegungen ergeben sich Anforderungen an die Lehrerbildung, denen die jetzige Lehrerbildung nach Meinung der Kritiker nicht gerecht wird. In der Regel wird das Versagen der Lehrerbildung mit einem Hinweis auf das Versagen der heutigen Schule und das heißt eines großen Teils der jetzigen Lehrer vor den neuen Aufgaben begründet. Angesichts der Nicht-Einstellungspolitik seit Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts ist dieser Hinweis aber obsolet, denn die jetzt im Dienst befindlichen Lehrer sind i.d.R. nicht nach den heute kritisierten Lehrerausbildungsstandards ausgebildet worden.

1.3 Kritik an der Lehrerbildung

Lehrerbildung in Deutschland wird gegenwärtig grundsätzlich kritisch betrachtet, wobei in der Regel einerseits zwar die Struktur, also etwa die Zweiphasigkeit, begrüßt, andererseits aber vor allem die universitäre Ausbildung kritisiert

wird. Diese Kombination wird insbesondere in den Beiträgen des Sammelbandes von SCHULZ/WOLLERSHEIM (1999) deutlich, wobei auffällt, dass insbesondere Vertreter der Lehrerverbände eine solche Argumentation aufbauen. Unterstützt wird diese Sichtweise durch eine Evaluationsstudie des Studienseminars Leer, die „eine generelle Zufriedenheit der Befragten mit der 2. Ausbildungsphase (Seminarbildung) zeigen ...“ (HASE, in: FREISEL/SJUTS 2000, S. 38) Zu berücksichtigen ist aber, dass das positive Ergebnis dieser Studie bisher eher ein Einzelfall ist, der die gute Arbeit des Ausbildungsseminars in Leer bestätigen mag, aber nicht die der zweiten Phase an sich.

Phasenunabhängig betrachtet OELKERS die Lehrerbildung, der er vorwirft, zu teuer, nicht an den Bedürfnissen von Berufsanfängern, folgenlos und ineffektiv zu sein. Die Ursachen hierfür sieht er in der Beliebigkeit und dem fehlenden Berufsfeldbezug der Studieninhalte, den fehlenden Absprachen zwischen den Institutionen der drei Phasen der Lehrerbildung und einer einseitigen Konzentration der Ressourcen auf die Grundausbildung (OELKERS, in: BAYER et al. 2000, S. 130-133; vgl. auch TERHART, in: CLOER et al. 2000; KEUFER/OELKERS 2001³, S. 12-17). Damit formuliert OELKERS seine Kritik weitaus pointierter als viele andere, die sich in der Regel auf die erste Ausbildungsphase an der Universität beziehen und die Vorherrschaft des fachwissenschaftlichen Studiums, den geringen Stundenanteil und die damit einhergehende Geringschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums sowie die Diffusität des Studiums und das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis beklagen. Auffällig ist hierbei, dass bei den genannten Kritikpunkten länder- und schulstufen- bzw. schulformspezifische Ausbildungsunterschiede nicht thematisiert werden, wie EDITH GLUMPLER in ihrem Vortrag „Entwicklung und Perspektiven der LehrerInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten“ zu Recht moniert (GLUMPLER, in: karlsruher pädagogische beiträge 1999, S. 83). Was soll aber die Klage über den geringen Stundenanteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums konkret aussagen, wenn dieser z.B. für das Lehramt an Gymnasien zwischen 8 SWS in Baden-Württemberg und 40 SWS in Hamburg schwankt? Sind Gymnasiallehrer in Baden-Württemberg (deshalb!) schlechtere Lehrer als ihre nordrhein-westfälischen Kollegen, weil letztere ein erziehungswissenschaftliches Studium im Umfang von 30 Semesterwochenstunden absolviert haben, denen jedoch in den verschiedenen Reformpapieren ebenfalls bescheinigt wird, dass ihre Ausbildung defizitär war bzw. ist?

Diese Hinweise mögen ausreichen, um zu zeigen, dass die gegenwärtige Diskussion um die Lehrerbildung politisch interessant, empirisch aber wenig abgesichert stattfindet. Eine wohltuende Ausnahme stellt deshalb die Untersuchung von PLÖGER/ANHALT (1999) über „Anspruch und ‚Realität‘ des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung“ dar. Die Autoren untersuchten anhand der Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten Köln und

3 Diese Hamburger Kommission Lehrerbildung legt den ersten Reformvorschlag zur Lehrerbildung vor, in dem die Empfehlungen der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission berücksichtigt werden (E. TERHART [Hrsg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz 2000; s. auch die Rezension in Heft 4/2000, S. 637-643, dieser Zeitschrift).

Frankfurt a.M. von 1950 bis 1995 (Köln 1994) das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot aus schulpädagogischer Perspektive, wobei sie sich auf eine Stichprobe im Fünfjahresrhythmus beschränkten. Das Ergebnis zeigt, dass der Veranstaltungsanteil der Bereiche Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik am erziehungswissenschaftlichen Studium insgesamt bestenfalls knapp unter 20%, im Durchschnitt allenfalls bei 12,5% lag und es an beiden Universitäten keine Einführung in die Schulpädagogik gab. Angesichts dieser Zahlen ist zumindest die von BOHNSACK zitierte Kritik der Lehramtsstudierenden am pädagogischen Studiengang als begründet nachzuvollziehen (BOHNSACK, in: BAYER 2000, S. 56f.).

Verschärfend kommt hinzu, dass in den meisten Veranstaltungen der Berufsfeldbezug für die Studierenden kaum erkennbar wird. Dies macht verständlich, dass eine quantitative Ausweitung des erziehungswissenschaftlichen Studiums nicht ausreicht, sondern dass eine inhaltliche Neubestimmung der Studieninhalte notwendig ist, die ergänzt werden muss um den Abbau der Stoffüberfrachtung und die Überwindung der „Dominanz rezeptiver Lehr- und Lernformen“ (KOMMISSIONEN der DGfE, in: BAYER u.a. 2000, S. 28) in allen Studienelementen, damit nicht „träges Wissen“ angehäuft wird, sondern die Studieninhalte eine Bildungswirkung entfalten.

Dieser Kritik folgen auch RUMPF/KRANICH (2000). RUMPF kritisiert in Anlehnung an seine bekannte Schulkritik (Unlust und Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber dem Lernen als Folge verdinglichter, erfahrungsarmer Lernprozesse), dass die Hochschulen diese Art des Lernens nicht durchbrechen, sondern fortsetzen. Wissenschaft präsentiert sich den Studierenden unter dem Objektivitätspostulat als neutrale Beobachtung und (quantitative) Auswertung, die subjektive Befindlichkeiten ausschließt. Damit wird ein bedeutungsvolles Lernen von Anfängern, das ein Berührtsein von den Sachen voraussetzt, unmöglich gemacht. Fragen von Anfängern werden als unwissenschaftlich geradezu abgelehnt, Wissenschaft erscheint so nicht als individueller Erkenntnisprozess, sondern als (distanzierte) Rezeption von Lehrbuchwissen und ggf. einzelnen Forschungsergebnissen (für die nächste Prüfung). Die Studierenden erfahren so nicht die Möglichkeit der Wissenschaft als Mittel zur autonomen Erkenntnisgewinnung, sondern als Quelle der Heteronomie, Langeweile und Gleichgültigkeit (ähnlich: H. VON HENTIG, in: CLOER et al. 2000). Wissenschaft als methodisches Arbeiten wird so gerade nicht erlernt, sondern geradezu verhindert. Solch totes Wissen führt dann in der Schule „zu einer totalen Verödung des Schulunterrichts ...“ (RUMPF, in: RUMPF/KRANICH 2000, S. 32) und nicht zu den erwünschten anregenden Lernumgebungen.

2. Konzeptionen zur Reform der Lehrerbildung

In der Regel beziehen sich die Beiträge, die sich mit Reformüberlegungen befassen, auf die Vorlage eines *Gesamtkonzepts* für die universitäre Lehrerbildung (KOMMISSIONEN der DGfE 2000; HESSISCHE KOMMISSION 1997; HRK-KOMMISSION 2000; KEUFFER/OELKERS 2001) oder auf Vorschläge für *Teilaspekte* (NRW-KOMMISSION 1998; PLÖGER/ANHALT 1999; erziehungswissenschaftliches Studium; BECK et al. 2000; DIRKS/HANSMANN 1999; OHLHAVER/WERNET 1999;

WELL 1999: Fallarbeit in der Lehrerbildung; GARLICH 2000: Theorie-Praxis-Beziehung; TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997: Neue Medien in der Lehrerbildung). Bevor diese im einzelnen vorgestellt werden, möchte ich zunächst auf z.T. kontrovers diskutierte Prinzipien einer Reform der Lehrerbildung eingehen.

2.1 Prinzipien einer Reform der Lehrerbildung

Bei der Debatte um eine Reform der Lehrerbildung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts ging es um die Verwissenschaftlichung, damit zusammenhängend um die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die Theorie-Praxis-Verbindung und in diesem Kontext auch um die einphasige Lehrerausbildung.

2.1.1 Wissenschaftlichkeit und/oder Berufsbezug

Die Integration der Pädagogischen Hochschulen ist inzwischen in allen Bundesländern außer Baden-Württemberg geschehen; die erhofften positiven Impulse für die universitäre Lehrerbildung sind allerdings ausgeblieben, und es gibt außerdem weiterhin sechs- und achtsemestrige Lehramtsstudiengänge an Universitäten. Die Kommissionen der DGfE (2000, S. 49ff.), die hessische Kommission (KOMMISSION 1997, S. 142, 146), die NRW-Kommission zum erziehungswissenschaftlichen Studium in den Lehramtsstudiengängen (vgl. NRW-KOMMISSION 1998, S. 7), die Hamburger Kommission (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, S.192ff.) und Vertreter der Lehrerverbände GEW und VBE (in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 41, 56) sprechen sich für die Einführung einer einheitlichen achtsemestrigen Lehrerbildung aus, da es in „sechs Semestern“ im Grunde nicht möglich [ist] sich in auch nur eine Fachwissenschaft und in Erziehungswissenschaft bzw. Grundwissenschaften so einzuarbeiten, daß eine fundierte professionelle Kompetenz und eigene Position erlangt werden können" (HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 142).

Die formal einheitliche Lehrerbildung sollte stufenspezifisch differenziert werden in ein Lehramt Klasse 1-10 (mit den Schwerpunkten Klasse 1-6 und Klasse 5-10) und ein weiteres Lehramt Klasse 5-13. Abgelehnt werden die Überlegungen der HRK zur (teilweisen) Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen (HRK, in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 174f.) mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer weitreichenden wissenschaftlichen Bildung, die Theoriekenntnisse ebenso umfasst wie wissenschaftstheoretische Betrachtungen und methodologische Analysen, welche gegenwärtig nur in einem wissenschaftlichen Universitätsstudium vermittelt werden könne⁴.

Ungelöst ist das Theorie-Praxis-Problem, welches sich besonders in den i.d.R. nur unzureichend von der Universität begleiteten schulpraktischen Stu-

4 Vgl. RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. am 16.6.1999. In: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Kolloquien, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität 1999.

dien zeigt. Trotzdem spricht heute außer der hessischen Kommission und BOHNSACK niemand von einer einphasigen Lehrerbildung, und auch die hessische Kommission stellt fest: „Diese ist jedoch z.Zt. nicht durchsetzbar“ (HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 126). Da aber die Probleme der Trennung durchaus gesehen werden, wird konsequenterweise über eine Kooperation der Phasen nachgedacht.

In diesem Kontext wird dann deutlich, dass die Alternative nicht Wissenschaft oder Praxisbezug lautet, sondern wissenschaftliche, d.h. auf Reflexion angelegte, oder praktische Ausbildung im Sinne der Vermittlung von unmittelbaren Handlungskompetenzen. Letzteres ist im Rahmen einer zweiphasigen Lehrerbildung an der Universität nicht möglich und wird auch in keinem der vorgelegten Konzepte angestrebt, da es auch den hessischen Vertretern eines Praxissemesters um systematische „Beobachtungen . . . bis hin zu empirischen Untersuchungen“ (HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 104) geht und nicht um die Vorwegnahme praktischer Ausbildungsteile aus der zweiten Phase. Wohl aber ist es möglich, die Studierenden mit solchen wissenschaftlichen Theorien und Methoden bekannt zu machen, die einen Bezug zu ihrem späteren Beruf (nicht zu einer bestimmten Praxis) haben. Hierbei geht es nicht um die Festlegung von Studieninhalten und Methoden, sondern um die Festlegung eines Kriteriums (neben anderen) für die Auswahl von Studieninhalten, wobei an die Stelle der Interessen der Lehrenden die Anforderungen des Berufsfeldes treten sollen.

2.1.2 Staatsexamen oder akademische Abschlüsse?

Die Diskussion über die Angleichung der deutschen Hochschulabschlüsse an das im angelsächsischen Raum übliche BA-/MA-Modell wirft die Frage auf, ob nicht auch die Lehrerbildung in diesem Sinne umstrukturiert werden soll. Im Anschluss an ein BA-Studium der Fächer könnte ein MA-Studium Lehramt eingeführt werden, das wie die anderen MA-Studiengänge in der Verantwortung der Hochschulen organisiert wird und mit einem akademischen Examen endet. Für diese „Entstaatlichung' der Lehramtsausbildung“ (HRK, in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 173) treten die HRK (in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 163ff.) sowie HABEL (in: BAYER et al. 2000, S. 316ff.) ein; dagegen spricht sich explizit die Hamburger Kommission aus (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, S. 184). Dieses Organisationsmodell eröffnet den Absolventen neben einer internationalen Kompatibilität des Abschlusses auch bessere Arbeitsmöglichkeiten außerhalb des Arbeitsmarktes Schule, fördert also (anscheinend) die Polyvalenz der Ausbildung. Darüber hinaus bietet es den Vorteil, dass „die Individuen . . . begrenzte, zeitlich überschaubare Studienwahl- und Karriereentscheidungen [treffen], die sowohl der individuellen wie der empirisch fixierbaren Arbeitsmarktsituation besser angepaßt werden können“ (HABEL, in: BAYER et al. 2000, S. 324). Da zumindest die von OSSNER und HABEL vorgestellten Konkretisierungen zeigen, dass in einem solchen gestuften Studium die Fachwissenschaften, die Fachdidaktik, die Grundwissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, Philosophie u.a.) und die schulpraktischen Studien - wie bisher- zu integrieren wären, sind grundsätzlich

keine qualitativen Verschlechterungen in der Lehrerbildung zu befürchten. Es besteht allerdings die Gefahr - vor allem, wenn die Fachwissenschaften nur im Rahmen des sechssemestrigen BA-Studiengangs studiert werden -, dass die notwendige Anpassung der Fachstudien an den schulischen Bedarf und die notwendige Integration aller Studienelemente der Lehrerbildung in einem solchen Modell nicht erfolgen werden. Im Folgenden sollen die aktuellen Überlegungen zur Ausgestaltung dieser vier Elemente des Lehramtsstudiums vorgestellt werden.

2.2 *Die Elemente eines Lehramtsstudiums*

Einigkeit besteht darüber, dass die genannten vier Elemente - Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, schulpraktische Elemente - im Rahmen eines Lehramtsstudiums studiert werden müssen und dass das Studium bisher versäumte Hilfestellungen geben muss, die einzelnen Elemente sinnvoll zu integrieren.

2.2.1 *Fachwissenschaftliche Studien*

Da Lehrer in der Schule Unterricht über eine Sache halten werden, müssen sie hierauf durch das Studium von Sachgebieten, d.h. organisatorisch: von Disziplinen bzw. Fächern, vorbereitet werden. In der Regel wird vom Studium zweier Fachwissenschaften gesprochen; L. HUBER plädiert demgegenüber für ein die Fachgrenzen überschreitendes Ein-Fach-Studium (vgl. HUBER, in: BAYER et al. 2000, S. 183ff.). Ziel ist dabei die „Einwurzelung“ (DGFE-KOMMISSIONEN 2000, S. 30) in ein Fachgebiet, wozu eine Beschränkung des Stoffes notwendig ist, damit Zeit für eine forschende und reflexive Auseinandersetzung mit dem Stoff als Grundlage für Bildung durch Wissenschaft gegeben ist. „Die exemplarische Auswahl von Inhalten muss sich nach der Relevanz für den zukünftigen Beruf richten“ (ibid.).

Die bildende Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, die Voraussetzung dafür ist, dass Lehrer zukünftig einen allgemeinbildenden Fachunterricht erteilen können, setzt voraus, dass in der universitären Lehrerbildung Lehr-Lern-Kulturen entwickelt werden, „die . für schulische Lehr-Lern-Kulturen als Modelle dienen können“ (HEYMANN, in: BAYER et al. 2000, S. 195). Einige Merkmale dieser Lehr-Lern-Kulturen sind: verstehende Aneignung durch vielfältige Vernetzungen „nicht zuletzt mit ... ganz persönlichen, subjektiven Erfahrungen“ (op. cit., S. 198), Reflexion eigener Erfahrungen auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien, Spezialisierung nur im Rahmen weiter Reflexionshorizonte, Berufsbezug und Feedbackkultur. Organisatorisch könnte die Einrichtung von Lernwerkstätten ein „Schritt zur Veränderung etablierter Praxis“ (S. 204) sein: Hier könnten z.B. Studierende und Lehrende gemeinsam an einem Sachthema arbeiten, Unterrichtskonzepte überprüfen oder erstellen und in Kooperation mit Lehrern schulische Praxis erforschen. Dies wäre eine Möglichkeit, die oben geforderte Integration der Studienelemente zu realisieren.

2.2.2 Die fachdidaktischen Studien

Es ist offensichtlich, dass insbesondere die fachdidaktische Forschung und Ausbildung von solchen Lernwerkstätten profitieren könnte. Hier wäre der Ort, wo Universität und Schule kooperieren könnten, wo Fachdidaktiker Zugang zum Unterricht als Forschungsfeld bekämen. Hier wäre der Ort, an dem Studierende in forschungsorientierte Lernprozesse involviert werden könnten, die z.B. (im Rahmen von Projekten zur Unterrichtsplanung) zunächst die Unterrichtsbedingungen „erforschen“ müssten (Datengewinnung und -auswertung), sodann vom aktuellen Stand der Wissenschaft aus Unterricht entwerfen oder Unterrichtskonzepte rezipieren und letztlich die Folgen der Planung evaluieren oder die Angemessenheit der Konzepte beurteilen könnten. So erhalten Studierende die Möglichkeit, die Folgen ihrer Unterrichtsplanung zu erleben, und Fachdidaktiker bekommen die Möglichkeit, die Folgen fachdidaktischer Konzepte zu beobachten. Fachdidaktik wird zur empirischen Unterrichtsforschung, die die Praxis erforscht und auf die Praxis zurückwirkt. Hierbei ist allerdings vor „Projektmacherei“ zu warnen: Es geht nicht darum, der Praxis immer neue Pauschallösungen für alle Probleme anzudienen, sondern die Praxis zu erforschen und Möglichkeiten zu ihrer Gestaltung samt deren Realisierungsbedingungen zu erarbeiten.

Indem die Fachdidaktik den Bildungswert der Fächer klärt und den Studierenden verdeutlicht, dass die Logik der Sache eine andere ist als die „Psychologie des Erwerbs“ (OSSNER, in RADTKE 1999, S. 36) leistet sie einen eigenständigen Beitrag zur Lehrerbildung, den weder das Fach erbringt, diesem fehlt die didaktische Perspektive, noch die Erziehungswissenschaft, denn dieser fehlt der zu vermittelnde Sachgegenstand. Darüber hinaus würde die Fachdidaktik zu einer Wissenschaft, die auch hochschuldidaktische Auswirkungen hätte, denn die Inhalte und Methoden der Lehrerausbildung bekämen so einen empirisch ermittelten Bezugspunkt, auf den hin sie sich ausrichten könnten.

Nach Meinung der DGFE-KOMMISSIONEN (in: BAYER et al. 2000, S. 33) und der HESSEN-KOMMISSION (1997, S. 128) ist zur Wahrnehmung dieser Aufgaben ein Ausbau der Fachdidaktik notwendig. Dies steht im Widerspruch zu der Forderung der HRK, die (von ihr unterstellte) *Überkapazität* in der Fachdidaktik (die HRK spricht von dem Faktor 2,5!) in den nächsten Jahren abzubauen und an die durch die Prüfungsordnungen vorgegebenen Erfordernisse anzupassen (HRK, in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 167). Da die von der HRK als Beleg genannten Zahlen zuverlässig erscheinen, muss nach den Ursachen für den von anderen Beobachtern immer wieder formulierten Eindruck gefragt werden, demzufolge es einen eklatanten Fehlbedarf in der Fachdidaktik gibt. Die Antwort formuliert die HRK: „Vielfach besteht keine aufgabenscharfe Zuordnung der Stellen, soweit diese dem Fach und seiner Didaktik gewidmet sind. Überdies ist vielfach nicht gewährleistet, daß die Inhaber fachdidaktischer Stellen auch ein entsprechendes Lehrangebot erbringen“ (HRK, in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 167).

Warum die HRK und die anderen Verfechter einer Entstaatlichung der Lehrerbildung glauben, dass sich diese Situation bei zunehmender Befreiung der Hochschulen vom Joch kultusministerieller Lehramtsprüfungsordnungen ändert, wird leider in keinem Beitrag erläutert. Plausibler erscheinen in diesem

Zusammenhang die Vorschläge der NRW-KOMMISSION (1998) zur Einrichtung von Planungs- und Kontrollinstanzen auf Fakultäts-, Universitäts- und Landesebene. Diese Kommission geht sogar so weit, einer „Planungskommission Lehrerausbildung NRW“ das Recht zuzugestehen, dem verantwortlichen Ministerium vorzuschlagen, „an einzelnen Hochschulen die Lehramtsstudiengänge aufzuheben“ (S. 30). Eine Autonomie der Hochschulen wäre nur in Kombination mit einem solchen Kontrollsystem ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung, wobei zusätzlich noch die universitätsinterne Zuteilung der Finanzmittel an die Lehrstühle von der Erfüllung der Aufgaben im Bereich der Lehrerbildung abhängig zu machen wäre (S. 28). In eine ähnliche Richtung weisen die Vorschläge der Hamburger Kommission, die Zielvereinbarungen und Evaluationsmaßnahmen zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen vorschlägt (KEUFFER/OELKERS 2001, S. 77).

2.2.3 *Erziehungswissenschaftliche Studien*

Von den beiden Kommissionen der DGfE und der hessischen Kommission wird das erziehungswissenschaftliche Studium als identitätsstiftendes Kernstück der Lehrerbildung angesehen. Da eine wissenschaftliche „Einwurzelung“ auch in diesem Studienelement möglich werden soll, wird konsequenterweise gefordert, dass zukünftig die wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des 1. Staatsexamens auch in Erziehungswissenschaft geschrieben werden kann (dies ist heute in den Prüfungsordnungen für das Lehramt an Gymnasien/Sekundarstufe II nicht möglich) und dass der Stundenanteil für dieses Studienelement erhöht wird: Die hessische Kommission spricht von 40 bis 48 SWS, die DGfE-KOMMISSIONEN sprechen von einem Drittel des gesamten Studienvolumens, wobei sie die fachdidaktischen Studienelemente je zur Hälfte auf die Fächer und die Erziehungswissenschaft anrechnet, während die hessische Kommission diese den Fächern zurechnet (vgl. HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 141ff.; DGfE-KOMMISSIONEN, in: BAYER et al. 2000, S. 50). Die NRW-KOMMISSION fordert lediglich mindestens den Erhalt des in NRW mit 28 bis 30 SWS „im Ländervergleich relativ hoch“ liegenden Stundenanteils und kritisiert vor allem die Diffusität und inhaltliche Beliebigkeit (zum Beweis vgl. PLÖGER/ANHALT 1999) des erziehungswissenschaftlichen Studiums (NRW-KOMMISSION 1998, S. 12). In allen vorgeschlagenen Konzepten besteht dieses Studium aus Elementen der Fächer Erziehungswissenschaft, Gesellschaftswissenschaften, Psychologie und weiteren Fächern wie z.B. Recht und Medizin, wobei die Federführung für dieses Studienelement aber bei der Erziehungswissenschaft liegen soll und die „Bezugswissenschaften“ aufgefördert sind, den Berufsfeldbezug ihrer Beiträge nachzuweisen.

Eine Verbesserung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung erhoffen sich (nahezu) alle Vorschläge von dem bereits erwähnten Berufsfeldbezug, der in Kombination mit wissenschaftlichen Studien zu den „wissenschaftlichen Voraussetzungen für die Herausbildung einer reflektierten beruflichen Handlungsfähigkeit und nur in ersten Ansätzen [zu] einer unmittelbaren Handlungsfähigkeit ...“ selbst führt (op cit., S. 11; korrespondierende Aussagen finden sich außerdem in: DGfE-KOMMISSIONEN 2000, S. 43; HESSEN-KOMMISSION 1997,

S. 97ff.). Die Zielsetzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums wird von der NRW-KOMMISSION (1999, S. 13) wie folgt treffend zusammengefasst: „Insgesamt geht es darum, auf der Basis von wissenschaftlicher *Information* zum Berufsfeld und der erfahrungsfundierten Aneignung berufsspezifischer *Reflexion* schließlich die Voraussetzungen für eine *Urteilsfähigkeit* angesichts konkreter pädagogischer Problemlagen zu entwickeln.“

Vergleicht man die von den Reformkonzepten vorgelegten Inhaltskataloge für das erziehungswissenschaftliche Studium miteinander, so ist festzustellen, dass es durchaus einen thematischen gemeinsamen Kern gibt, der sich durch die Begriffe Bildungstheorie, Pädagogische Psychologie, Sozialisation in der modernen Gesellschaft, Theorie der Schule sowie Unterricht und Allgemeine Didaktik beschreiben lässt. Wesentlich ist neben dem inhaltlichen Berufsfeldbezug, dass die universitären Lernformen den Studierenden ein aktives, selbstorganisiertes, kooperatives und erfahrungsorientiertes Lernen ermöglichen und dass (zumindest) ein Teil der Lehrveranstaltungen für die Vor- und Nachbereitung der Praxisstudien (Schulpraktische Studien) verwendet wird.

2.2.4 Praxisstudien

Ohne eine solche wissenschaftliche Vor- und Nachbereitung durch universitäre Veranstaltungen und eine Begleitung der Studierenden während ihres Schulaufenthaltes durch kooperierende Hochschuldozenten und Lehrer, die als Praxislehrer ausgebildet und von anderen schulischen Aufgaben entlastet werden müssen (vgl. ALTRICHTER, in: DIRKS/HANSMANN 1999, S. 191f.), wird die bildende Wirkung der Praxisstudien ausbleiben. Gerade ALTRICHTERS Hinweis sollte eine Warnung sein, weiterhin auf Billigmodelle und den guten Willen aller Beteiligten zu setzen, wie das in der Vergangenheit der Fall war. Diese Sparmodelle führten zu dem heute allseits beklagten Scheitern der schulpraktischen Studien, die nicht in das wissenschaftliche Ausbildungsprogramm der Hochschulen integriert wurden und bei denen es häufig nicht zu der erwünschten wissenschaftlichen Reflexion der Praxis kam. Wie sollten auch Studierende ohne Hilfe und Unterstützung eine Reflexionsfähigkeit entwickeln, die langjährig praktizierende Lehrer ohne Zusatzausbildung nicht haben? Auf diese schlechte Praxis der schulpraktischen Studien bezogen, trifft RADTKES Vorwurf der affirmativen Wirkung eines Praxisbezugs zu. So dient der Schulkontakt nur der „Einübung in dieses, in der Berufskultur gepflegte Denken, das leicht in einer ‚Harmonie der Täuschungen‘ enden kann ...“ (RADTKE 1999, S. 19), und es gilt dann auch PRANGES Kritik an dem baden-württembergischen Praxissemester (für das in der Hauptsache die Studienseminare verantwortlich sein sollen) in der Gymnasiallehrerbildung: „Das PS in dieser Form macht die Schulpädagogik zu einem Subunternehmer der staatlichen Schulpraxis, und diese reklamiert ihre Routinen und Erfordernisse, deren Sinn und Funktion gar nicht bestritten werden sollen, als Wissenschaft. Damit ist weder der Schule noch der Universität gedient.“ (PRANGE, in: KARLSRUHER PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 1999, S. 140) Wohl aber ist der Staatskasse gedient, die die Referendarsgehälter für ein halbes Jahr einspart, wobei die Politiker jedoch die enorme Chance übersehen, die sich durch die Qualifizierung von Praxislehrern für die Qualifi-

zierung von Führungspersonal im Schulwesen und für die Schulentwicklung ergäbe.

Nach dieser Darstellung der Gefahren falsch organisierter Praxisstudien nun zu den aktuellen Leitvorstellungen. Die Praxisstudien sollen nicht dazu dienen, handlungskompetente Lehrer auszubilden; hierzu können sie allenfalls einen allerersten Beitrag leisten. Ihre bildende Funktion besteht hauptsächlich darin, forschendes Lernen im späteren Berufsfeld zu ermöglichen und so auch die Differenz zwischen Forschung und Lehre auf der einen und der Schule auf der anderen Seite bereits während des Studiums reflektierbar zu machen (vgl. DGFE-KOMMISSIONEN 2000, S. 36). Darüber hinaus sollen möglichst frühe Praxiskontakte die Möglichkeit geben, die Berufswahl zu überprüfen und eine Orientierung für die Organisation des eigenen Studiums zu gewinnen (vgl. NRW-KOMMISSION 1998, S. 20). Hieraus folgt, dass der erste Praxiskontakt möglichst früh liegen sollte: Die DGFE-KOMMISSIONEN empfehlen ein integriertes Eingangsemester (DGFE-KOMMISSIONEN 2000, S. 44), die hessische Kommission dementsprechend eine Einführungsveranstaltung mit Schulkontakt (HESSEN-KOMMISSION 1997, S. 108). Die NRW-KOMMISSION äußert sich in diesem Punkt nicht ganz so eindeutig: Sie empfiehlt lediglich eine Orientierungsphase im ersten Studienjahr mit einer „ersten Erkundung der beruflichen Wirklichkeit“ (NRW-KOMMISSION 1998, S. 21), wobei nicht klar gesagt wird, dass dies durch einen realen Schulkontakt zu erfolgen hat.

Einig sind sich aber die drei Vorschläge bei der Einführung eines Praxissemesters (in dem Vorschlag der NRW-KOMMISSION hälftig in schulischen und „anderen pädagogischen/sozialen Einrichtungen“ zu absolvieren; op. cit., S. 23), das in der Verantwortung der Hochschulen und begleitet durch sie kooperativ mit der zweiten Ausbildungsphase durchgeführt werden soll - eine Forderung, die auch die HRK erhebt (HRK, in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 174ff.). Konkrete Vorschläge zur Gestaltung dieser Kooperation, die über die Erteilung von Lehraufträgen (für fachdidaktische Veranstaltungen) (vgl. HRK, in: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999, S. 174; NRW-KOMMISSION 1998, S. 24) an Seminarleiter hinausgehen (wodurch sich die Universitäten ihrer fachdidaktischen Ausbildungsverpflichtung weiterhin bequem entziehen können!), werden ebenso wenig gegeben wie Hinweise zu einer sinnvollen Begleitung der außerschulischen Praktika durch die Universitäten. Ohne eine solche Begleitung dürften diese Praktika das Schicksal der schulpraktischen Studien erleiden und eher zu einer Bestätigung von sozialen Vorurteilen als zu einem reflektierten Verständnis sozialer Lebenswelten führen. Es entsteht der Eindruck, dass hier auf einen naiven Wirkungsmythos gesetzt wird, nach dem allein das kurze Kennenlernen einer bis dahin fremden sozialen Situation langfristig zu einem besseren Verständnis für Schüler aus diesen sozialen Verhältnissen und sogar zu einem adäquateren Umgang führen könnte, wofür allerdings jeder Beweis fehlt.

Konzentriert sich der Praxiskontakt nach dem Vorschlag der NRW-KOMMISSION (1998) auf ein Praxissemester, das - anders als in Baden-Württemberg - in der Verantwortung der Universitäten und unter Beteiligung der Studienseminare organisiert werden soll, so legen die DGFE-KOMMISSIONEN und die hessische Kommission Wert darauf, die Praxiskontakte über das gesamte Studium zu verteilen: Neben der erwähnten Einführungsveranstaltung mit Schulkontakt und dem Praxissemester schlägt die hessische Kommission noch ein fünfwöchi-

ges Blockpraktikum im Grundstudium vor, wohingegen die DGFE-KOMMISSIONEN Projekte im Hauptstudium empfehlen (vgl. GARLICH 2000).

2.3 Fallarbeit in der Lehrerbildung

Fallarbeit ist in anderen Studiengängen (Medizin, Jura, Wirtschaftswissenschaft, Psychologie) eine gängige Methodik, um die Studieninhalte mit Situationen aus der Berufswelt zu verknüpfen. Um so überraschender ist es, dass dieser Ansatz bis vor kurzem in der Lehrerbildung kaum diskutiert wurde, obwohl die Fallarbeit doch zahlreiche Bildungsmöglichkeiten für die Entwicklung einer reflexiven Lehrerpersönlichkeit und die Entwicklung der Schule eröffnet. BAUERSFELD fasst dies wie folgt zusammen: „Einschränkend sollte festgehalten werden, daß es im Lehrerstudium selbstverständlich nicht darauf ankommen kann, perfekte Interpretierer auszubilden. . Wohl aber kommt es bei der Anleitung darauf an, daß die Lehrerstudenten Distanz gewinnen zu ihren allzu geläufigen Erstinterpretationen, daß sie ihre Deutungsrepertoires erweitern und damit an Urteilsfähigkeit wie an Selbstreflektiertheit zunehmen. Die so selbstverständliche Reproduktion der Schule von Gestern würde dann vielleicht etwas weniger wahrscheinlich.“ (BAUERSFELD, in: OHLHAVER/WERNET, S. 205) Um dies zu erreichen, ist es wichtig, die subjektiven Theorien der Studierenden in der Fallarbeit einzuholen, bewusst zu machen und durch die Konfrontation mit konkurrierenden subjektiven Theorien, vor allem aber mit wissenschaftlichen Theorien die subjektiven Deutungsmuster zu irritieren (vgl. OHLHAVER/WERNET 1999, S. 15).

Ziel der Fallarbeit ist also nicht wie in der älteren Kasuistik das Lernen des Richtigen an mustergültigen Fällen. Wissenschaftlich orientierten Fallstudien geht es um die Auseinandersetzung mit der Schulrealität, um den Fall (exemplarisch) zu rekonstruieren, Verständnis für die Akteure und so die Fähigkeit zur objektiven Hermeneutik zu entwickeln sowie ursächliche Erklärungen zu erarbeiten. Hierbei ist der Rückgriff auf wissenschaftliche Ergebnisse (insbesondere der Schul- und Unterrichtsforschung) notwendig, wodurch zum einen eine „anschauliche und sachbezogene Einführung [in] Schul- und Unterrichtsforschung“ gegeben als auch die Verengung des Falles auf einen „dyadisch konzipierten pädagogischen“ Gegenstand vermieden wird (OHLHAVER/WERNET 1999, S. 16 bzw. 14). Insbesondere mit diesem letzten Hinweis unterscheiden sich OHLHAVER/WERNET von N. WELL, die mit Hilfe der Fallarbeit eher Kompetenzen fördern will, welche sich auf eine dyadische Lehrer-Schüler-Struktur beziehen: Problemlösungskompetenz angesichts komplexer, z.T. intransparenter Situationen, Anwendungskompetenz, Kooperationskompetenz und Reflexionskompetenz bezüglich fremden oder eigenen Handelns, wobei hier der Hinweis auf die Reflexion organisatorischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen fehlt (vgl. WELL 1999, S. 59-66). Ihr Verdienst besteht allerdings darin, dass sie für die zu leistende Dokumentation ausbildungsorientierter Fallstudien (bisher liegt kaum geeignetes Fallmaterial vor), zunächst einmal die Gütekriterien und dann die Konstruktionsschritte klärt und so die Basis für eine wissenschaftliche Fallkonstruktion schafft.

Gemessen an WELLS Kriterien, dürften viele Fälle aus dem Buch von OHLHAVER/WERNET noch nicht ausreichend dokumentiert sein, denn es reicht sicherlich nicht aus, das Protokoll einer einzigen Unterrichtsstunde zu interpretieren (wenngleich dies eine sinnvolle Übung für die Studierenden ist), dem ergänzende Materialien fehlen, denen man die Einschätzung von Schülern und Lehrern und die Entwicklung des Unterrichts über einen gewissen Zeitraum entnehmen kann. J. DIEDERICHS „Analyse“ eines Stundenplans zeigt zudem, dass fehlende Informationen über das Umfeld den Rezipienten hilflos den Spekulationen eines Interpreten ausliefern (DIEDERICH, in: OHLHAVER/WERNET 1999, S. 140ff.). DIEDERICH zeigt auch, dass der Schulkontakt den Lehrenden zugute käme, weil sie dann vorsichtiger wären mit Vorhersagen aufgrund von lange zurückliegenden Forschungsprojekten (und persönlichen Einzelerfahrungen) und offener wären gegenüber kleinen Veränderungsprozessen in der Schule: An vielen Gesamtschulen funktioniert das von ihm angezweifelte Modell der Arbeitsstunden gegenwärtig relativ gut.

Insgesamt zeigen die von OHLHAVER/WERNET herausgegebenen „Fallstudien“ jedoch, wie facettenreich der Schulalltag aufbereitet werden könnte: Im Mittelpunkt des Falles kann der Verlauf des Unterrichts (vgl. die Beiträge von BECK und KRUMMHEUER) stehen, die Berufsbiographie eines Lehrers (FEHLHABER/GARZ), ein Stundenplan (DIEDERICH), eine Klassenarbeit/Klausur (GRUSCHKA). Dabei sollte aber auch der außerunterrichtliche Teil der Lehrarbeit, wie z.B. Konferenzen, Elternabende, Schulausflüge und Klassenfahrten, noch einbezogen werden.

Eine systematische Evaluation von fallrekonstruktiven Seminaren wurde vor allem an der Universität Mainz durchgeführt. Hierbei wurden von verschiedenen Personen verschiedene Seminarformen in der Studieneingangsphase durchgeführt, in denen i.d.R. neben der reinen Fallarbeit noch andere Schwerpunkte gesetzt wurden: die Erarbeitung wissenschaftlicher Theorien und/oder die Selbstreflexion der Studierenden. Insgesamt weist die Evaluation für alle Seminare auf eine gute Bewertung durch die Studierenden hin (vgl. BECK et al. 2000, S. 51-54). Die Dozenten selbst warnen vor einer Überfrachtung der Seminare; insbesondere der Seminartyp Fallarbeit *plus* Theorie *plus* Selbstreflexion überfordere die Teilnehmer und „mündet ... in eine gravierende Zeitknappheit“ (HELSPER, in: BECK et al. 2000, S. 104). HELSPER stellt insbesondere die selbstreflexive Seminarkomponente in Frage: „Denn sie führt in das prinzipielle Problem einer Einforderung von selbstreflexiver Offenheit und Arbeit am Selbst, die nicht verordnet werden kann und die Gefahr einer übergriffsnahen Verletzung der privaten Integrität impliziert ...“ (S. 104). Um dies zu vermeiden, plädiert STELMASZYK dafür, die selbstreflexiven Teile „in die Arbeit an fremden Fällen“ (STELMASZYK, in: BECK et al. 2000, S. 125) einfließen zu lassen und nicht explizit einzufordern.

2.4 Neue Medien in der Lehrerbildung

Mit der Bedeutung der neuen Medien für den Schulunterricht und vor allem den Folgerungen für die Lehrerbildung befasste sich eine erste bundesweite Fachtagung im Februar 1997, die deutlich machte, dass von den neuen Medien

keine Wunderdinge zur Lösung aller schulischen Probleme zu erwarten sind (vgl. BLÖMEKE, in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 148). Die Tagungsbeiträge zeigen, dass neue Medien das explorative Lernen fördern könnten, wenn geeignete Lernmaterialien (Lernsoftware) vorhanden wären und Lehrer diese entsprechend einsetzen würden. Beides ist nicht garantiert, und insofern sind wir auch heute noch nicht weiter als vor über 30 Jahren, als J. BRUNER von den Vorteilen des entdeckenden Lernens sprach. Dies gilt auch für die von TULODZIECKI vorgetragene Überlegungen zur Medienkompetenz („Auswählen und Nutzen von Medienangeboten . Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte . Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen . Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen . Analysieren von Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang ...“ (TULODZIECKI, in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 34f.; vgl. auch KEUFFER/OELKERS 2001, S. 136), die in dieser Form bereits Lernziele des Unterrichts über Medien (Zeitung, Fernsehen) seit den siebziger Jahren sind und nun selbstverständlich auch auf die neuen Medien angewendet werden müssen. Verdienstvoll ist sein Hinweis gleichwohl, weil er damit deutlich macht, dass wir nicht nur eine unterrichtstechnologische Diskussion über den Einsatz der neuen Medien als Hilfsmittel des Unterrichts führen dürfen, sondern auch die medienpädagogische Seite in den Blick nehmen müssen.

Als Element der Unterrichtsvorbereitung ist zu prüfen, wie die „außerschulische Nutzung der neuen Medien durch Kinder und Jugendliche . die kenntnis-, fähigkeits- und motivationsbezogenen Voraussetzungen für den Fachunterricht“ verändert (ebd., S. 31) und wie die Studierenden für diese Veränderungen sensibilisiert werden können.

Als Hilfsmittel für den Unterricht werden die neuen Medien Veränderungen bei den Fachinhalten (z.B. in Mathematik mehr Raumgeometrie) und andere Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen ermöglichen (vgl. ebd., S. 32f.). Hierauf sollten Lehramtsstudierende im Studium vorbereitet werden, indem ihnen (a) mediendidaktisches und medienpädagogisches Wissen in der Erziehungswissenschaft und in der Fachdidaktik und (b) Medienkompetenz allgemein vermittelt⁵ sowie (c) für Schule geeignete Software vorgestellt und mit Hilfe von (zu erstellenden) Kriterien beurteilt wird (vgl. BELL, in TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 114)⁶.

Neben den genannten Problemen mit neuen Medien im Unterricht wird auch darauf hingewiesen, dass lernschwächere Schüler eher Probleme mit dem

5 Dies könnte z.B. im Rahmen universitärer Werkstattarbeit mit Hilfe des PC und des Internet geschehen (vgl. DINSING-PRINZ, in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 70), wobei allerdings die Arbeitsgruppe „Didaktik der Geschichte“ darauf hinweist, dass der „wissenschaftliche Wert der im WWW eingebundenen Daten in Frage gestellt“ werden müsse (vgl. HILLIGUS, in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 87). Eine andere Möglichkeit ist, PC und Internet als normale Arbeitsmittel in das Studium zu integrieren, indem ergänzende Lehrmaterialien zu den Universitätsveranstaltungen in das Netz gestellt oder Newsgroups zur Diskussion interessanter Themen eingerichtet werden (vgl. LEUFEN, in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 96).

6 Angesichts der allgemein beklagten mangelnden Qualität der vorliegenden Lernsoftware (vgl. BLÖMEKE, in TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 146) und deren Tendenz, Schüler zu isolieren (vgl. LEUFEN, S. 94 und BELL, S. 111, beide in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997), ist dies sicherlich notwendig, um zukünftige Lehrer gegenüber den Versprechungen der Softwarevertreiber zu sensibilisieren.

neuen Unterricht bekämen und dass so die Leistungsschere und -bereitschaft weiter auseinandergehen dürfte (vgl. LEUFEN, S. 92 und HILLIGUS, S. 84, beide in TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997). Darüber hinaus wird auf einen erhöhten Zeitaufwand hingewiesen (ebd.) mit dem nicht notwendigerweise ein besserer Lernerfolg und erst recht keine Einsparung von Personalkosten einhergeht (vgl. BELL, in: TULODZIECKI/BLÖMEKE 1997, S. 117ff.).

Deutlich wird an den vorgestellten Vorschlägen zur Entwicklung von Medienkompetenz bei Lehrern, dass diese Entwicklung den bereits oben diskutierten Praxisbezug einfordert und dass die beste Vorbereitung auf medienkompetentes Unterrichten in der Schule das reflektierte Arbeiten mit (neuen) Medien in den Lehrveranstaltungen ist, damit auch die Probleme erfahren und erkannt werden. Praxisstudien könnten dann Datenmaterial über den Einsatz der (neuen) Medien im Unterricht liefern, das gemeinsam mit den eigenen Erfahrungen aus den Lehrveranstaltungen erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch reflektiert werden muss.

Insgesamt zeigt so das Beispiel der neuen Medien, dass die geforderte Integration des Wissens und der Fähigkeiten aus den verschiedenen Elementen des Lehramtsstudiums am ehesten durch Projektstudien (in Lernwerkstätten) realisiert werden könnte.

3. Fazit

Angesichts der in der Einleitung bereits angedeuteten zyklischen Diskussion über die Lehrerausbildung stellt sich abschließend die Frage, was an den vorliegenden Arbeiten neu ist. Besonders auffällig sind zunächst einmal die Überlegungen, die die Lehrerbildung in den Kontext der Anpassung des bundesdeutschen Hochschulsystems an das angelsächsische Modell stellen und einen für Deutschland völlig neuen konsekutiven Studiengang entwickeln: Das eigentliche Lehrerstudium in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik findet erst in der Magisterphase nach Abschluss des fachwissenschaftlichen Studiums mit einem Bachelor-Examen statt. Dieses Modell wird aber nur von wenigen Autoren vertreten (vgl. HABEL, in: BAYER et al. 2000, S. 321; RADTKE 1999 [s. Fußnote 4]), die meisten der vorgestellten Modelle bewegen sich im Rahmen der deutschen Hochschultradition und setzen die vom Deutschen Bildungsrat vertretene Lehrerausbildung mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Elementen fort.

Angesichts des flächendeckenden Versagens der Universitäten, diese Elemente im Rahmen der Lehrerbildung berufsfeldbezogen und integriert zu gestalten, sind als zweite Neuerung in der aktuellen Diskussion die Vorschläge zu einer Lenkung der Hochschulen hervorzuheben, die zwar die Autonomie der Universitäten erhalten, sie aber durch Steuerungs- und Evaluationsinstrumente zu einer entsprechenden Gestaltung der Lehrerbildung anhalten (vgl. KEUFER/OELKERS 2001, S. 25ff.; NRW-KOMMISSION 1998, S. 26ff.; TERHART 2000, S. 153ff.; s. Fußnote 3).

Neben diesen organisatorischen Reformvorschlägen ist die aktuelle methodische Diskussion zur Gestaltung der Lehrerbildung beachtenswert. Da sich *Lehrerbildung* nicht allein durch Organisationsmaßnahmen einstellt, sondern

durch eine inhaltliche und methodische Ausbildung, die die Fähigkeit zur Reflexion der Berufspraxis entwickelt, sind die vorgestellten Konzepte zur Fallarbeit und die berichteten Erfahrungen mit ihr in der Lehrerbildung ermutigende Anregungen zur Fortentwicklung universitärer Lehre (vgl. BECK et al. 2000; OHLHAVER/WERNET 1999; WELL 1999). Dies gilt auch für das von GARLICHs vorgestellte Kasseler Schülerhilfeprojekt, bei dem Studierende hilfebedürftige Schüler für ein Jahr betreuen und parallel begleitende Veranstaltungen an der Universität besuchen. Über diese Arbeit können sie dann eine Fallanalyse als wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des Staatsexamens schreiben. Durch die Aufnahme studentischer Beiträge entsteht insgesamt ein sehr anschauliches Bild eines solchen Studienprojekts, bei dem die praktische Arbeit und deren Reflexion im Mittelpunkt steht. Fall- und Projektseminare leisten so (je nach thematischem Schwerpunkt) einen wesentlichen Beitrag zur besseren Integration der einzelnen Elemente der Lehrerbildung.

Rezensierte Literatur

- BAYER, M./BOHNSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000. 351 S., DM 39,80.
- BENNEWITZ, H. (Hrsg.): *Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL. Heft 18: Zukunft der Lehrerbildung. Neue Konzepte in der Diskussion*. Halle: Martin-Luther-Universität 1999. 60 S.
- BECK, CH., et al.: *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich 2000. 226 S., DM 36,-.
- CLOER, E./KLIKA, D./KUNERT, H. (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen in der Lehrerbildung*. Weinheim/München: Juventa 2000. 320 S., DM 48,-.
- DGfE KOMMISSIONEN SCHULPÄDAGOGIK/LEHRER-AUSBILDUNG UND SCHULPÄDAGOGIK/DIDAKTIK: *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: BAYER et al. 2000. S. 17-51.
- DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999. 305 S., DM 58,-.
- FREISEL, L./SJUTS, J. (Hrsg.): *Lernende Lehrer für lernende Schulen - Evaluation in Schule und Seminar. Befunde - Methoden - Konzepte*. Herausgegeben vom Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V. Leer 2000. 80 S.
- GARLICHs, A.: *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung*. Donauwörth: Auer 2000. 200 S., DM 36,80.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. In: SCHULZ/WOLLERSHEIM 1999. S. 163-176. (zit. als HRK 1999)
- KARLSRUHER PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE: *Zukunft der Lehrerbildung. Heft 48/1999. H.-Chr. GRAF V. NEUHAUS, J. REKUS und E. PHILIPP*. 154 S., DM 6,-.
- KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim/Basel: Beltz 2001. 256 S., DM 19,80.
- KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DER LEHRER-AUSBILDUNG AN HESSISCHEN HOCHSCHULEN: *Neuordnung der Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich 1997. (zit. als HESSEN-KOMMISSION)
- NRW-KOMMISSION: BAUMGART, F./BRÜGGELMANN, H./BRUNKHORST-HASENCLEVER, A./FEND, H./NEUMANN, G./OELKERS, J./TERHART, E. (federführend)/ TILLMANN, K.-J.: *Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW)*. (Schule in NRW. Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW. Nr. 9025.) Frechen: Ritterbach 1998. 40 S., DM 10,-. (zit. als NRW-KOMMISSION)

- OHLHAVER, F./WERNET, A. (Hrsg.): Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich 1999. 207 S., DM 36,-.
- PLÖGER, W./ANHALT, E.: Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und „Realität“ des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999. 192 S., DM 44,-.
- RUMPF, H./KRANICH, E.-M.: Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta 2000. 158 S., DM 29,50.
- SCHULZ, D./WOLLERSHEIM, H.-W. (Hrsg.): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis. Neuwied: Luchterhand 1999. 178 S., DM 34,80.
- TULODZIECKI, G./BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Neue Medien - neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1997. 189 S. DM 20,-.
- WELL, N. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung. Fallorientierte Beispiele. Neuwied: Luchterhand 1999. 314 S., DM 39,80.

Anschrift des Autors:

MANFRED ROTERMUND, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum; E-Mail: Manfred.Rotermund@ruhr-uni-bochum.de