

Tillmann, Klaus-Jürgen

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 17-24



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tillmann, Klaus-Jürgen: Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung - In:

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 17-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10811

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-10811>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial 6

Beiträge

Rudolf Tippelt

Zur Einführung 8

Klaus-Jürgen Tillmann

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung . 17

Wolfgang Nieke

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme:
Hauptfachstudiengänge der Erziehungs-wissenschaft 25

Peter Vogel

Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte 38

Lutz R. Reuter

Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen 42

Jörg Rubloff

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 51

Karin Böllert

Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen 57

Birgit Herz

BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik 63

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen.
Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften
Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule‘ 73

Helmut Johannes Vollmer

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen 85

Anhang: Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 26.11.2005:

*Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards
für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA)101*

<i>Dorit Gerkens</i> Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN	104
---	-----

<i>Franzjörg Baumgart / Jürgen Wittpoth</i> Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen	108
---	-----

Weitere Beiträge

<i>Lutz R. Reuter</i> Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme	116
---	-----

<i>Christoph Wulf</i> Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit	126
---	-----

<i>Hermann Lange</i> Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik	137
--	-----

Mitteilungen des Vorstandes

<i>Mitteilungen des Vorstandes</i>	165
--	-----

Berichte aus den Sektionen

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i>	172
Arbeitskreis Historische Familienforschung	174
Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte	180

<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	181
Kommission Wissenschaftsforschung	193

<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	195
--	-----

<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i>	197
---	-----

<i>Sektion Schulpädagogik</i>	
Kommission Schulforschung und Didaktik	198
Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe ..	200
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	201
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie	206

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	209
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	226
<i>Ausschreibungen / Preise</i>	232
<i>Tagungskalender</i>	234
<i>Personalia</i>	246
<i>Hinweise für Autorinnen und Autoren</i>	254

Erziehungswissenschaft in der BA / MA-Struktur: die Lehrerbildung

Wenn wir vom erziehungswissenschaftlichen Studium reden, so unterscheiden wir klassischerweise zwei Bereiche: (1.) Das Feld des Lehrerstudiums, in dem das Fach Erziehungswissenschaft – meist ergänzt durch Psychologie und Soziologie – neben dem Studium der Unterrichtsfächer und Lernbereiche steht. Der Umfang dieses Studiums variiert – je nach Lehramt und Bundesland – zwischen sechs und 36 SWS. (2.) Das Feld des Hauptfachstudiums, in dem das Diplom oder der Magister in Pädagogik erworben wird. Erziehungswissenschaft ist hier mit deutlich mehr als 100 SWS das eindeutig dominierende Hauptfach, das durch ein oder zwei Nebenfächer ergänzt wird. Die Erziehungswissenschaft ist an den Universitäten – und natürlich an den Pädagogischen Hochschulen – als lehrerbildende Disziplin entstanden. Mit der Einrichtung des Hauptfachs – des Diploms – in den 1970er Jahren hat sie sich dann als vollgültige universitäre Wissenschaft etabliert. Die meisten erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche bzw. Institute betreiben beides – Lehrerbildung und ein Hauptfachstudium. Zwischen beiden Feldern gibt es nicht nur Formen der kollegialen Kooperation, sondern auch Spannungen und Konkurrenzen. Nach meiner Beobachtung können die Umstrukturierungen hin zu Bachelor und Master Entwicklungen in beide Richtungen anfachen: Es kann zu einer Verschärfung von Verteilungskämpfen und damit zu einer verstärkten Abschottung führen, es kann aber auch Anstöße geben für eine erneuerte inhaltliche und organisatorische Kooperation. Das Letztere erleben wir gerade in Bielefeld, wo wir eine möglichst breite Überschneidung zwischen dem schon etablierten Lehrer-BA und dem neu zu installierenden Kernfach-BA anstreben.

Mir steht hier nur wenig Raum zur Verfügung, um einige der Probleme zu skizzieren, die mit der Umstrukturierung der bisherigen Lehramtsstudiengänge verbunden sind. Dabei beziehe ich mich vor allem auf meine eigenen Erfahrungen an der Universität Bielefeld. Wir waren ja besonders

schnell, führen seit 2002 einen der beiden vorlaufenden Modellversuche in NRW durch – und haben inzwischen nicht nur die ersten BA-Abschlüsse, sondern auch schon die ersten Abschlüsse des einjährigen MA hinter uns. Über diese eigenen Erfahrungen hinaus habe ich mich – allerdings eher punktuell – über die Situation in verschiedenen (nicht in allen) Bundesländern informiert. Diese lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: (1.) Länder, in denen die Umstellung von den Lehramtsstudiengängen hin zu BA/MA weit fortgeschritten oder gar fast abgeschlossen ist. Dazu gehören z. B. Brandenburg, Berlin, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. (2.) Länder, in denen die generelle Umstellung politisch beschlossen wurde – und in denen die Hochschulen dies in Kürze vollziehen müssen. Dazu gehören z. B. Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. (3.) Länder, die die Staatsexamensprüfung erhalten werden, zugleich aber die Studienabläufe konsekutiv gestalten wollen. Dazu gehören Bayern und Baden-Württemberg. Generell lässt sich damit sagen: Die meisten lehrerbildenden Fachbereiche in der Bundesrepublik befinden sich entweder mitten im Umstrukturierungsprozess oder stehen unmittelbar davor.

Vor diesem Hintergrund will ich zu drei Stichworten Stellung nehmen: (1.) Modularisierung, (2.) Polyvalenz, (3.) Organisation und Ressourcen. Dabei möchte ich Probleme benennen, die ich in diesen Feldern sehe – möchte dies aber zugleich verbinden mit konkreten Tipps für alle, die jetzt mehr oder weniger freiwillig diese Umstrukturierung betreiben.

1. Modularisierung

Ein Kernelement der neuen Studiengangsstruktur ist die Modularisierung der Inhalte. Es wird genau festgelegt, welche thematischen „Module“ im Verlaufe eines Studiums zu absolvieren sind und welche Leistungen von den Studierenden dabei nachzuweisen sind. Häufig wird auch eine Reihenfolge festgelegt, in der die Module zu durchlaufen sind. Im BA-Studiengang in Rheinland-Pfalz – um ein Beispiel herauszugreifen – heißen diese Module: (1.) Sozialisation, Bildung, Erziehung, (2.) Didaktik, Methodik, Kommunikation, (3.) Diagnostik, Differenzierung, Integration, (4.) Erziehung und Bildung im Kindesalter, (5.) Pädagogisch-psychologische Grundlagen bei speziellen Bildungserfordernissen (vgl. MWWFK 2005). Die ersten beiden Module sind im Rahmen des BA-Studiums verpflichtend für alle, aus den anderen dreien ist eins zu wählen. Dabei besteht jedes Modul aus mehreren Lehrveranstaltungen, die inhalt-

lich aufeinander bezogen sein sollen. Mit diesen Vorgaben wird ein Studium thematisch gebündelt und im Ablauf deutlich strukturiert – die Anforderungen werden für die Studierenden klar definiert.

Ich halte wenig davon, dies als „Verschulung“ zu diskreditieren, sondern sehe hier deutlich Vorteile – gerade auch aus der Perspektive der Studierenden: Der Studiengang ist überschaubar, die einzelnen Elemente werden begründet und beschrieben. Man kann sich darauf verlassen, dass die jeweiligen Module in der angegebenen Taktung auch angeboten werden. Das schafft Planungssicherheit und strafft das Studium. Ein solches modularisiertes Studium löst die Beliebigkeit ab, die das erziehungswissenschaftliche Studium im alten Lehramtsstudiengang über weite Strecken gekennzeichnet hat; diesen Zustand haben viele von uns in den 1990er Jahren immer wieder ganz massiv kritisiert (vgl. z. B. Oelkers 1996, Tillmann 1997). Es ist nur ein bisschen polemisch, wenn ich sage: An vielen Fachbereichen konnte man den erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehrerstudiums auch in der folgenden Weise betreiben: zwei Seminare über Regionalradio, eins über Gender-Mainstreaming, ein anderes über Altenpflege, zwei über Freizeitparks, schließlich eine mehrsemestrige Projektarbeit über das Lernen in Bürgerinitiativen – und dann meldete man sich zur ersten Lehrerverprüfung. Das geht jetzt nicht mehr – jetzt gehören in Bielefeld und anderswo Themen wie Didaktik, Schultheorie, Sozialisation, Forschungsmethoden zum unhintergehbaren Pflichtkatalog. Dies halte ich für einen Fortschritt. Den hätte man allerdings auch in der alten Studienstruktur erzielen können, indem man das Lehramts-Studium modularisiert hätte. Warum wir das an den Hochschulen aus eigener Kraft nie geschafft haben, muss man dann allerdings auch fragen.

Ob es auch ein Fortschritt ist, dass im modularisierten BA die Studierenden jetzt tatsächlich auch alle Veranstaltungen besuchen und mit einer Leistungsbescheinigung abschließen müssen, lässt sich lange und kontrovers diskutieren. Ein Effekt dieser Veränderung ist allerdings unübersehbar: Die Seminare sind so voll wie nie, obwohl die Zahl der Studierenden nicht gestiegen ist. Daran wird deutlich, dass die Modularisierung auch ihren Preis hat – auf der Dozenten- wie auf der Studentenseite: Studierende sind mit ihrem Pflichtprogramm und den damit verbundenen Scheinanforderungen sehr eng festgelegt; sie haben nur noch wenig Zeit und Kraft, darüber hinausgehende Fragestellungen nach eigenen Interessen zu verfolgen. Und Lehrende sind jetzt noch viel stärker als früher darauf festgelegt, bestimmte Pflichtveranstaltungen in bestimmten Semestern auch tatsächlich anzubieten. An Fachbereichen, an denen die Personal-

decke sehr dünn ist – so bei uns – kann das auch bedeuten: Für Themen außerhalb des Pflichtkatalogs gibt es für die Lehrenden überhaupt keinen Spielraum mehr.

Eine weitere Problemdimension scheint auf, wenn man fragt: Wer definiert die Inhalte, wer setzt die Module? Hier gibt es Länder, in denen Kommissionen zentrale Rahmenvorgaben für alle Hochschulen des Landes machen – so etwa in Rheinland-Pfalz (vgl. MWWFK 2005). Damit stellt sich die grundsätzliche Frage, wie sich dies mit dem Anspruch auf „Freiheit der Lehre“ vereinbaren lässt. Zum anderen taucht das pragmatische Problem auf, dass aufgrund der je spezifischen Zusammensetzung des Lehrkörpers an etlichen Standorten bestimmte zentrale Vorgaben gar nicht umgesetzt werden können – und dass es an anderen Standorten wissenschaftliche Spezialitäten gibt, die dann in der Lehre nur noch schwer Platz finden.

Das Gegenmodell bei der Definition der Module gibt es zurzeit noch in NRW. Die beiden Modellversuchshochschulen Bochum und Bielefeld haben völlig eigenständig ganz unterschiedliche Modulkonzepte entwickelt. Hier stellen sich jetzt aber massive Probleme für Studierende, die die Hochschule wechseln wollen. Ich vermute: Wenn NRW jetzt an allen lehrerbildenden Universitäten auf Bachelor-Master umstellt, wird es ohne ein zentrales Rahmenkonzept nicht gehen. Hier kommt dann auch das Argument der Vergleichbarkeit ins Spiel, wenn der MA-Abschluss in ein erstes Staatsexamen eingewechselt werden soll. Und dahinter steckt das komplexe Problem der wechselseitigen Anerkennung von Lehramtsabschlüssen zwischen den Ländern, welches ich hier nicht weiter vertiefen will.

2. Polyvalenz

Eine Grundregel, ein Hauptmotiv der konsekutiven Studiengänge lautet: Das BA-Studium soll polyvalent sein – es soll nicht auf einen bestimmten weiterführenden Studiengang vorbereiten, soll nicht auf ein spezifisches Berufsfeld festlegen; vielmehr soll es für verschiedene Berufs- und Studienfelder anschlussfähig sein. Zugleich wird aber auch der Anspruch gestellt, dass mit dem BA-Zeugnis nach sechs Semestern ein erster berufsqualifizierender Abschluss erworben werden soll. Heinz-Elmar Tenorth hat in der ihm eigenen Ironie „Polyvalenz“ als ein „Zauberwort“ bezeichnet (vgl. Tenorth 2006). Und in der Tat fällt es schon schwer, sich die Einlösung dieser Ansprüche außerhalb der Lehramtsperspektive vorzu-

stellen: Wie etwa soll man sechs Semester Psychologie und Soziologie so studieren, dass viele Anschlüsse möglich bleiben, zugleich aber eine Berufsqualifikation erworben wird? Im Kontext eines Studiums, das zur Lehrertätigkeit führen soll, stecken diese Ansprüche in zusätzlicher Weise voller Widersprüche, Fallstricke und Ungereimtheiten. Auf einige von ihnen will ich hinweisen:

1. Wenn man bis zum Ende des 6. Semesters prinzipiell offen hält, ob jemand als Lehrkraft in die Schule geht oder ganz etwas anderes machen wird, kann in dieser Zeit Erziehungswissenschaft mit klarem schulpädagogischen Profil nicht studiert werden. Kurz: Ein Studium, das sich den Problemen der Profession stellt, kann in der BA-Phase nur sehr unzureichend oder gar nicht angeboten werden.
2. Weil erst mit Eintritt in die MA-Phase klar ist, dass der/die Studierende den Lehrerberuf ergreifen will, können – streng polyvalent gedacht – berufswissenschaftliche Inhalte erst jetzt intensiv vermittelt werden. Dies ist besonders absurd für die angehenden Grund-, Haupt- und RealschullehrerInnen, die z. B. in NRW nur eine zweisemestrige Masterphase durchlaufen. Auf die Spitze getrieben bedeutet das: Angehende GrundschullehrerInnen studieren sechs Semester ihre Unterrichtsfächer und Lernbereiche, um dann zwei Semester Pädagogik und Didaktik anzuschließen. Aber keine Sorge: Wer in diesem Feld tätig ist, kennt diese Widersprüche – und niemand treibt es auf eine solche Spitze.
3. Wie immer die bisherigen BA-Studiengänge, die auf die Lehrertätigkeit hinführen, inhaltlich konzipiert sind, haben sie doch eine Gemeinsamkeit: Die Studierenden sind darauf verwiesen, in die MA-Phase einzutreten, weil nur so der angestrebte Abschluss – das Lehrereexamen – erreichbar ist. Trotzdem bleibt es auch hier bei der Rhetorik, der BA sei ein eigenständiger Berufsabschluss. Doch niemand kann sagen, auf welchen Stellen ein solcher BA-Absolvent im pädagogischen, zumal im schulischen Feld tätig werden kann. Wenn dann trotzdem in einigen Ländern (z. B. in Bremen) die politische Absicht besteht, am Übergang zum lehrerbildenden MA-Studiengang eine scharfe Auslese zu installieren, dann produziert man in großer Zahl BA-Abschlüsse, die ihre Träger ins berufliche Abseits führen.
4. Dieser Widerspruch lässt sich auch an den Orientierungen der Studierenden festmachen. Wir haben in Bielefeld die Erstsemester unseres – natürlich polyvalenten – BA-Nebenfachs Erziehungswissenschaft gefragt, welche Berufsperspektive sie verfolgen: 87 % haben erklärt, sie

wollten Lehrerin bzw. Lehrer werden. Sollen wir in diesem Studiengang jetzt trotzdem so tun, als sei alles offen? Oder sollen wir nicht für die große Mehrheit der Studierenden das professionsorientierte Studium anbieten, das diese sich wünschen?

Auf den systematischen Punkt gebracht: Es gibt einen unauflösbaren Widerspruch zwischen dem Polyvalenz-Postulat auf der einen und dem Professionalisierungs-Anspruch auf der anderen Seite. Denn man kann nicht eine fundierte wissenschaftliche Grundlegung für den Lehrerberuf anbieten – und gleichzeitig alles offen halten. Dieser Widerspruch wird umso schärfer, je kürzer das Studium angelegt ist. Auch deshalb ist ein zweisemestriger MA abzulehnen.

Alle konkreten Bachelor-Master-Modelle im Bereich der Lehrerbildung, die ich kenne, wissen um diese Widersprüche. Die dafür Verantwortlichen versuchen in jeweils ganz unterschiedlicher Weise, damit taktisch umzugehen. Dabei bemühen sie sich um eine gehaltvolle Lehrerbildung, ohne den Polyvalenz-Anspruch direkt infrage zu stellen. Und die Mitglieder der Akkreditierungskommissionen, die das Problem ja auch kennen, machen dabei meist augenzwinkernd mit.

3. Organisation und Ressourcen

Zum Schluss möchte ich vor dem Hintergrund unserer mittlerweile vierjährigen Erfahrungen in Bielefeld einige ganz konkrete Tipps für alle geben, die diesen Umstellungsprozess betreiben (werden). Diese Tipps beziehen sich auf Organisationsabläufe und den Ressourceneinsatz – sie gelten im übrigen für alle erziehungswissenschaftlichen BA-MA-Studiengänge.

- a) *Rechnen Sie die Studiengänge, die Sie entwerfen, vorher sorgfältig durch!*
Wie viele Lehrkapazitäten (SWS, CNW) stehen für Ihren BA-Studiengang wirklich zur Verfügung? Wie viele Ressourcen müssen für andere Studiengänge (z. B. MA) reserviert werden? Wie viele Nebenfach-Studierende aus anderen Fachbereichen sind zu versorgen? Welcher Curricular-Normwert (CNW) wird Ihnen von der Universitätsleitung, vom Ministerium zugestanden? Wie steht dieser in Relation zu vergleichbaren Fächern? Gibt es Chancen, eine Erhöhung durch-zusetzen? Ist es notwendig, einen NC zu beantragen? Wie viele Leistungen (Credit-Points) sollen an den Besuch von Lehrveranstaltungen geknüpft werden, wie viele lassen sich in die Eigenarbeit der Studierenden geben?

An welchen Stellen sollen Großveranstaltungen (z. B. Einführungsvorlesungen) akzeptiert werden, um an anderen Stellen zu kleinen Gruppen zu kommen?

b) *Machen Sie sich klar, welchen Prüfungsaufwand Sie mit diesem Studiengang produzieren!*

Der Übergang zur Bachelor-Master-Struktur bedeutet ja auch, von der großen Abschlussprüfung auf die „studienbegleitenden Prüfungen“ umzusteigen. Dies ist voller Tücken und Fallstricke, deshalb auch dazu einige Tipps:

- Legen Sie so wenig verpflichtende Prüfungen wie möglich fest! Für benotete Einzelleistungen sind Modulprüfungen statt Prüfungen in jeder einzelnen Lehrveranstaltung zu empfehlen.
- Formulieren Sie so wenige Vorschriften wie möglich über die Erbringungsformen der Einzelleistungen. Dies schafft Flexibilität für die jeweilige Situation in der Einzelveranstaltung.
- Sorgen Sie dafür, dass vor Beginn des neuen Studiengangs die Prüfungs- und Studienordnungen etc. bereits verabschiedet sind. Wenn dies nicht gelingt, produzieren Sie bei Studierenden und Lehrenden massive Unsicherheiten und großen zusätzlichen Beratungsbedarf.
- Vor Anlaufen der neuen Studienstruktur sollte eine Verwaltungsorganisation geschaffen werden, die die Dokumentation der Prüfungsleistungen sicherstellt. Dies darf nicht auf die Nebentätigkeit der Lehrenden abgewälzt werden.
- Zum Schluss: Ob der Übergang in die neue Studienstruktur erfolgreich abläuft, hängt auch davon ab, ob Studierende und Lehrende in hinreichendem Maße informiert werden. Hier lässt sich natürlich viel mit technischen Mitteln machen – von übersichtlichen Broschüren bis zu einem Online-Auskunftssystem. Doch das Hauptproblem scheint mir: Die Lehrenden der Erziehungswissenschaft müssen so auskunftsfähig werden, dass sie dem Ansturm der Fragen der Studierenden auch gewachsen sind. Es gilt also, die Bereitschaft der Lehrenden zu wecken, sich selbst in die Details der neuen Studienstruktur einzuarbeiten. Und zwar auch bei den Lehrenden, die diese Umstrukturierung für wenig sinnvoll halten; denn auch die werden von den Studierenden gefragt.

Ich bitte um Entschuldigung, wenn der letzte Teil des Beitrags etwas zu technisch, vielleicht sogar technokratisch geraten sein sollte. Doch im Alltag der Umsetzung – vor dem viele von uns jetzt stehen – sind das die Probleme, die dann die meisten Schmerzen bereiten.

Literatur

- MWWFK, MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (2005): Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, http://www.mbfj.rlp.de/Bildung/Schuldienst_und_Lehrberuf/Lehrerbildung/Dokumente/CS_Bildungswissenschaften.pdf, Zugriff am 1.11.06
- OELKERS, J. (1996): Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz, 39-53.
- TILLMANN, K.J. (1997): Wie ich einmal Lehrer ausbilden möchte. In: Frankfurter Rundschau vom 27.3.1997, 6.
- TENORTH, H.-E. (2006): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. Manuskript eines Vortrags bei der Tagung von Stifterverband und HRK („Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“), am 23. und 24. 01. 2006 in Berlin.