

Vogel, Sigrid

## **Berufsfelderforschende Lehrerbildung. Zur Steigerung der Ausbildungswirksamkeit der Studienseminare**

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 500-513*



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Sigrid: Berufsfelderforschende Lehrerbildung. Zur Steigerung der Ausbildungswirksamkeit der Studienseminare - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 500-513 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275343 - DOI: 10.25656/01:27534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275343>

<https://doi.org/10.25656/01:27534>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Sigrid Vogel

## Berufsfelderforschende Lehrerausbildung

Zur Steigerung der Ausbildungswirksamkeit der Studienseminare

---

Die öffentliche Diskussion über Lehrerbildung wird in den Medien und in den Fachzeitschriften vor allem aus der universitären I. Lehrerbildungsphase heraus und im wesentlichen auch im Blick auf diese geführt<sup>1</sup>. Dabei hat sich – ungeachtet der Positionierung im Lager der Befürworter der integrativen oder der konsekutiven Lehrerbildungsmodelle – vor allem die Grundwissenschaft Pädagogik dieses Themas angenommen. Veränderungsvorschläge zielen auf Inhalte (Kerncurriculum) und Qualifikationsbereiche (Abschlüsse) der Lehramtsstudien sowie auf den Anwendungsbezug pädagogischer Theorie (Schlömerkemper 2001; Mägdefrau und Schumacher 2001). Im Zuge der Strukturreformvorschläge der KMK (Terhart 2000) sind viele Diskussionsbeiträge organisatorisch-institutionellen Fragen gewidmet: So wird beispielsweise das Nebeneinander der Lehrerbildungsinstitutionen problematisiert, das Nacheinander der Lehrerbildungsphasen in Frage gestellt und das Miteinander bzw. die Verzahnung der Phasen gefordert oder radikal neu gedacht (Wunder 2000, 2001, 2002). Wie kann eine Lehrerbildung aussehen, die eine neue Lehrergeneration heranbildet, die den Anforderungen der zukünftigen Schule gewachsen ist? Angesichts der Menge an Reformüberlegungen und der unübersichtlichen Gemengelage von Interessen ist es zweifelhaft, ob eine harmonisierende Antwort<sup>2</sup> gefunden werden kann und ob diese überhaupt wünschenswert ist. Müssten nicht vielmehr, gerade um der gemeinsamen Sache „Lehrerbildung“ willen, paradoxer Weise höchst unterschiedliche Lehrerbildungsmodelle erprobt werden, weil wir bislang nicht wissen, welcher Ausbildungsentwurf welche Wirkungen hat?

Nehmen wir an, es käme zu einer nationalen Bildungspolitik oder die Harmonisierungsarbeit der KMK auf einer bildungspolitisch-strukturellen Ebene führte zur Festlegung von klaren Qualifikationsstandards des Lehrberufs, so dass die erreichten Qualifikationen deutschland- und europaweit vergleichbar wären, – was spräche dagegen, dass die Ausbildungsgänge zu diesen Qualifikationszielen verschiedenartig wären? Und muss nicht sogar eine solche Vielfalt von Wegen erst erprobt werden, um mehr über eine „wissenschaftliche und gute, weil praxisrelevante Lehrerbildung“ (Wunder 2001, S. 347) zu erfahren?

Die Einschätzungen der Ausbildungswirkungen kommen bislang eher als politische Setzungen, Behauptungen, Überzeugungen und Vermutungen, nicht aber gestützt auf empirische Daten daher. Besonders die Studienseminare sind

---

1 Aus der II. Phase heraus wurde das Thema von Lohmann 2001 aufgegriffen.

2 Vgl. z.B. die Vorstellung von einer zukünftigen humanen und humanisierenden, sozialisierenden und lernwirksamen Schule, einer Vision, die als Leitbild dient (Fend 1998, S. 336). Die KMK – Beschlüsse vom Mai 2002 zeigen, dass auf einer allgemeinen Ebene Gemeinsamkeiten gefunden werden können (vgl. auch Wunder 2002, S. 145).

in ihren Wirkbedingungen bislang nicht erforscht<sup>3</sup>. Damit Reformen der Lehrerbildung möglichst unideologisch und sachgerecht angegangen werden, sollten die derzeitigen Ausbildungsgänge systematisch evaluiert, auf ihre Wirksamkeit hin untersucht und wissenschaftlich begleitet werden, so dass aufgrund solcher Daten Strukturentscheidungen möglich werden.

Bildungspolitische Konsequenzen aus der PISA-Studie, die sich – verständlicherweise – vor allem zunächst auf die Schulen beziehen, greifen so lange zu kurz, wie nicht gleichzeitig auch die Fort- und Ausbildung der diese Maßnahmen durchführenden Lehrkräfte in den Fokus des Interesses geraten; denn die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern hängt im Mikrosystem schulischen Unterrichts maßgeblich von der beruflichen Kompetenz der Lehrenden ab. Neben didaktisch-methodischer Kompetenz bedarf es vor allem des Aufbaus einer diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte, denn, obwohl Lehrerinnen und Lehrer Experten des Lernens sein sollten, werden sie bislang weitgehend zu Experten des Lehrens ausgebildet<sup>4</sup>.

## 1. Problemzonen der Lehrerausbildung

Mit der folgenden Zusammenstellung werden die derzeit am heftigsten kritisierten Erscheinungen der Lehrerbildung kritisch-konstruktiv aus der Perspektive der II. Phase aufgenommen und zum Ausgangspunkt für Überlegungen zu einem veränderten Ausbildungskonzept für die II. Phase gemacht, ohne jedoch die I. Phase aus dem Blick zu verlieren.

### 1.1. Verbindlichkeit in der Lehrerausbildung

Oelkers (2001, S. 158) kritisiert, dass das gesamte Ausbildungswissen der I. und II. Phase, das in praktisches Handeln im Berufsfeld Schule umgesetzt wird, bislang auf persönliche Verknüpfung angelegt und nicht das Ergebnis von erreichten Standards oder bestimmten Mustern sei<sup>5</sup>. Dies lässt sich für die Ausbildung der Zweiten Phase des Bundeslands Niedersachsen jedenfalls feststellen, denn auch in der Prüfungsverordnung werden weder Standarderwartungen noch Anforderungen in den Qualifizierungsbereichen Unterrichten, Beurteilen, Erziehen, Beraten, Innovieren, Mitwirken konkretisiert. Ebenso fehlen verbindliche und erreichbare Ausbildungsziele, die in Kombination mit den Standards von den Auszubildenden und Auszubildenden nicht nur angestrebt werden, sondern tatsächlich erreicht werden, denn professionelle Standards beziehen sich auf die Seite des Könnens, sind weder nur Absichtserklärungen noch ein beliebig erweiterbarer Forderungskatalog<sup>6</sup>.

---

3 In Deutschland fehlt eine systematische forschungsgel leitete Evaluation der Effizienz bzw. der Effekte der Ausbildung fast völlig.

4 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 33.

5 Nach meinem Kenntnisstand fehlen bislang allgemeine professionelle Standards in der europäischen Lehrerausbildung. Zwar wird versucht, für den universitären Ausbildungsanteil die Vergleichbarkeit quantitativ, d.h. über ECTS – Punkte herzustellen, es gibt jedoch keinen inhaltlichen Referenzrahmen, durch den die Lehrerbildung vergleichbar oder standardisiert ist. Richtungsweisend hierfür scheinen die Ergebnisse und Vorschläge von Oser/Oelkers (2001).

6 Auch Achtenhagen und Terhart (2001, S. 194-196) unterstreichen die Notwendigkeit, das berufsbezogene Wissen und Können sowohl wissenschaftsgestützt als auch berufsrelevant und zugleich an bestimmten Standards zu orientieren.

### *1.2. Wirksamkeit und „Nachhaltigkeit“ der Ausbildungsveranstaltungen*

Fend (1998, S. 336) stellt fest, dass Ausbildung nur schwer eine prägende Wirkung entfalten könne, wenn sie sich in einem Fleckenteppich isolierter Lehrveranstaltungen erschöpfe.

Tatsächlich sind die Lehr- und Ausbildungsveranstaltungen der I. und II. Phase wenig aufeinander bezogen, woraus eine „Zersplitterung der Bildungswirkung“<sup>7</sup> folgt. Indikator dafür ist das in der II. Phase bei den Auszubildenden festzustellende „Inselwissen“, weswegen die Seminarveranstaltungen der II. Phase teilweise kompensatorischen Charakter haben, aber nur eingeschränkt wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

Darüber hinaus ist unter den Auszubildenden und den Lehrkräften in den Schulen eine Tendenz zu beobachten, die jeweilige vorangegangene Ausbildungsphase zu entwerten (Oelkers 1998, S. 4)<sup>8</sup>. Vermutlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Anlage der Ausbildung und ihrer geringen Nachhaltigkeit. Darüber hinaus könnten fehlende nachhaltige Wirkungen der Ausbildung auch durch die schulischen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte sowie durch ihre Einstellungen zum Beruf und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen begründet sein (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 40).

### *1.3. Prinzipien der Erwachsenenbildung*

In der II. Phase, in der die Auszubildenden in einem Ausbildungsverhältnis stehen, ist der häufige und individuelle Kontakt mit den Ausbildenden vorgesehen, die sie gleichzeitig beraten und beurteilen müssen. Durch nicht festgelegte Ausbildungsziele, Anforderungen sowie Standards sind allen an Ausbildung Beteiligten die Bewertungskriterien wenig transparent, so dass subjektive Deutungsmuster in die Beratung der Ausbildenden einfließen und der Eindruck der Gängelung und Belehrung entsteht (Meder 2001).

Terhart (2000, S. 117) kritisiert an der II. Phase, dass sie eher ein „Lehr- und Lernbetrieb“ sei und eine „Studienstätte“ werden müsse: „Die Anerkennung der Prinzipien der Erwachsenenbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung muss dazu führen, dass sich die Seminare konzeptuell von einem reinen Lehr- und Lernbetrieb hin zu einer Studienstätte entwickeln. Viele Seminare sind noch zu sehr am Konzept schulischen Unterrichts orientiert. Wenn in den Seminaren Bildung von Erwachsenen für Erwachsene betrieben wird, sollte dies vornehmlich als Selbstbildung unter Anregungen konzipiert werden“.

## **2. Studienseminare: „Lehr-Lernbetriebe“ oder „Studienstätten“?**

Rechtlich gesehen vollendet die II. Phase der Lehrerbildung die Ausbildung an der Universität. Sie verantwortet im wesentlichen die Feststellung der Berufstüchtigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer. In Niedersachsen spiegelt sich dies beispielsweise in der Gewichtung der Noten aus der I. und II. Phase

---

<sup>7</sup> Für die I. Phase beschreibt dies Teml 1997, S. 47.

<sup>8</sup> Eine solche Feststellung ist aus bildungspolitischer Sicht bedenklich, denn die Bundesrepublik Deutschland leistet sich ein teures Lehrerausbildungssystem.

(1:3), die ausschlaggebend für Einstellungen an den Schulen sind. Insofern ist das von Wunder (2000, S. 13) entworfene Szenario, die Lehrerbildung zukünftig gänzlich einer zweiten Phase zu übertragen, in gewisser Hinsicht mancherorts schon seit Jahren Fakt: Zumindest im Gymnasiallehrerbereich haben sich die Hochschulen schon immer von der Berufsausbildung der Lehramtsstudierenden eher entlastet, denn die Fachwissenschaften der korrespondierenden Schulfächer forschen und lehren in der Regel unabhängig von den Erfordernissen der Schule und die Fachdidaktiken liegen an manchen universitären Standorten brach. Vermutlich käme es manchen Universitäten geradezu entgegen, wenn sie offiziell von der Berufsausbildung der Lehrkräfte befreit würden, indem die Lehramtsstudiengänge an Fachhochschulen „ausgelagert“ würden, was allerdings den Wegfall von Stellen bedeutete. Auch die Vorstellung, im Rahmen eines Bachelor-Master-Studiengangs die Lehr- und Unterrichtsperspektive erst in einer Masterphase zum Studieninhalt zu machen, entspräche dem Interesse, sich im wesentlichen der Forschung widmen zu können.

Kennzeichnend für die Ausbildungsstruktur der II. Phase sind zwei parallele Ausbildungsstränge: Die auf Ausbildungsgruppen gerichteten Lehrveranstaltungen einerseits und die auf die individuelle Entwicklung des einzelnen Auszubildenden zielende Beratungs- und Ausbildungsarbeit von Ausbildenden und Auszubildenden bei Unterrichtsbesuchen andererseits.

### *2.1. Die Lehrveranstaltungen der II. Phase.*

Die Fach- und Pädagogikseminare sind wie die Lehrveranstaltungen der I. Phase im Allgemeinen in Form von Lehrgängen konzipiert und werden noch vorwiegend seminaristisch durchgeführt. In der Regel sind sie durch den Input gesteuert<sup>9</sup>. Die Prüfungsinhalte ergeben sich aus den behandelten Themen der jeweiligen Lehrveranstaltungen, nicht aus dem Output, den definierten Standards. Die ausbildenden Lehrenden erwarten dabei, dass die Lernenden von Lernveranstaltung zu Lernveranstaltung ihr Wissen selbstständig aufbauen. Nicht nur in dieser Hinsicht ähnelt die II. Phase dem universitären Studium, d.h. einer „Studienstätte“, sondern auch darin, dass Auszubildende Pflicht- und Wahlveranstaltungen nach dem rechtlich vorgegebenen Prüfungsrahmen auswählen, sich um Wissenserwerb bemühen und in den Lehrveranstaltungen ein positives kommunikatives auf die soziale Interaktion gerichtetes Lernklima erfahren.

In den Lehrveranstaltungen der Studienseminare haben sich im Laufe der Zeit sowohl für die Pädagogik- als auch für die Fachseminare Inhalte herauskristallisiert, die zwar dem Berufsfeld dienlich sind, miteinander aber in keinem stringenten konzeptionellen Zusammenhang stehen. Die Pädagogik- und die Fachseminare sind weder inhaltlich noch zeitlich systematisch aufeinander bezogen, so dass Redundanzen vorkommen und das Zusammengehörende aller Lehrveranstaltungen nicht sinnfällig in der Ausbildungsstruktur repräsentiert

---

<sup>9</sup> In diesem Bereich deutet sich ein Umdenken an: „Weniger denn je – so die Behauptung der Bildungspolitik – soll künftig durch Vorgaben und Regelungen des Input gesteuert werden (z.B. durch ausführliche curriculare Vorschriften). Mehr denn je wird deshalb der Output kontrolliert, und Techniken der Evaluation finden Eingang in die Fächer und Lernbereiche“ (Thürmann 2001, S. 153).

ist. Insofern kann auch hier, wie in der I. Phase ein Mangel an Orientierung angenommen werden<sup>10</sup>.

Die Lehrgänge bieten die Möglichkeit, dass Probleme des Schulalltags in den Seminaren aufgegriffen und reflektierend in der Gruppe bearbeitet werden können. Sowohl in Baden-Württemberg, wo die Auszubildenden für die Dauer eines halben Jahres, in dem sie noch nicht in den Schulen arbeiten, sich praxis- und anwendungsrelevantes Wissen in Form von Vorratswissen aneignen als auch in Niedersachsen, wo die Auszubildenden mit Ausbildungsbeginn eigenverantwortlich unterrichten und den schulischen Berufsalltag regeln müssen, wird in den seminaristischen Lehrveranstaltungen der Anwendungsbezug zwar mit beleuchtet, vorwiegend bleibt es jedoch bei theoretischen Erörterungen. Beide Ausbildungskonzepte erreichen das Proprium der II. Phase, nämlich die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Differenz, nur bedingt, denn eine systematische Rückkopplung der Erfahrungen an die Theorie erfolgt in der Regel nur durch die persönliche Initiative besonders achtsamer Auszubildender<sup>11</sup>. Die Auszubildenden erwarten zwar, dass die Auszubildenden ihre Erkenntnisse im Berufsfeld anwenden, sie empfehlen auch die Erprobung des theoretischen Wissens im Berufsfeld, aber sie fordern diese nur bedingt ein.

Die Tatsache, dass es den Auszubildenden weitgehend überlassen bleibt, ob das in den Seminaren Erarbeitete mit der Berufswirklichkeit verknüpft wird, hat teilweise einen relativ geringen Grad an Verantwortungsübernahme der Auszubildenden für die eigene Ausbildungsentwicklung<sup>12</sup> zur Folge. Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, kennzeichnet jedoch das Erwachsensein. Im Widerspruch zu diesem Prinzip der Erwachsenenbildung steht eine pädagogische motivierte Verantwortungsübernahme der Auszubildenden für die Ausbildungsprozesse ihrer Auszubildenden, durch die die Auszubildenden fürsorglich durch die Ausbildung hindurch geleitet werden.

## *2.2. Individuelle Beratung in der II. Phase*

Vermutlich ist es der auf die individuelle Beratung zielende zweite Ausbildungsstrang, der zu der Wahrnehmung führt, Studienseminare seien Lehr-

---

10 In der Selbstevaluation der Grundwissenschaften an der Universität Göttingen z.B. wird von den Studierenden die Ineffizienz des Studiums, die Zufälligkeit der Lehrinhalte und die geringe Orientierung beklagt. Wie die Befragung Schweizer Studierender zeigt, nimmt der positive Effekt der Ausbildung „in dem Grade zu, wie im Verlauf der Ausbildung persönliche Fortschritte im Können registriert werden, die sich auf das Ausbildungsziel beziehen lassen. Weiter müssen die Ziele der Ausbildung klar sein, die Leistungsstandards explizit formuliert sein und muss der persönliche Lernaufwand abgesehen werden können. Die Betreuungsverhältnisse müssen stimmen, der Ort der Ausbildung muss sich als einer der ‚Lehrerbildung‘ identifizieren lassen und es muss für Vorankommen gesorgt sein“ (Oelkers 2001, S. 155)

11 Dies gilt insbesondere für die Pädagogikseminare, weniger für Fachseminare, deren Anregungen in der Regel von den Auszubildenden im Unterricht erprobt werden.

12 Deswegen ist die Neugewichtung der Mitverantwortung und die explizite Erwähnung der Ausbildung des beruflichen Selbstkonzepts in der Niedersächsischen Prüfungsverordnung vom Oktober 2001 besonders zu begrüßen.

Lernbetriebe. Die Ausbildenden übertragen ihre Rolle als Lehrende und Erziehende von Schülerinnen und Schülern auf die Auszubildenden, die zu ihnen aber nicht in einem Erziehungsverhältnis, sondern in einer Art „Geschäftsverhältnis“ und – der Examensnoten wegen – in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Verstärkt dadurch, dass die Asymmetrie der Kommunikation im Ausbildungsverhältnis grundlegend ist und bei dem derzeitigen System die Beurteilungsfunktion der Ausbildenden nicht aufgehoben werden kann, besteht sogar die Gefahr der persönlichen Kränkung: Bei Auszubildenden, die noch in einer elterlichen Übertragung auf die Ausbildenden gefangen sind (Meder 2001, S. 92), werden durch ein solches Betreuungsverhältnis kindliche Wunschhaltungen und Projektionen stabilisiert. Ein Weiteres kommt hinzu: Anscheinend suchen Lehramtsstudierende und Auszubildende „das konfliktlose, lineare und therapeutisch gesteuerte, gefahrlose Handeln“ (Oser/Oelkers 2001, 17) im Beruf und wahrscheinlich schon in der Ausbildung, – eine Sehnsucht, die sich nie erfüllen kann. Schule ist kein konfliktfreies Arbeitsfeld.

Die Studienseminare sind also weder „Lehr-Lernbetriebe“ noch „Studienstätten“. Das von Terhart konkurrierend gebrauchte Begriffspaar entpuppt sich zwar als Scheingegensatz, dennoch regt es zur inhaltlichen Neubesinnung an: Studienseminare als Orte der „Selbstbildung unter Anregungen“.

### **3. Zur Neukonzeption der Ausbildungsstätte Studienseminar**

Wie könnte Lehrerausbildung als „Selbstbildung unter Anregungen“ verstanden werden? Sicher nicht als Freibrief für eine autodidaktische Ausbildung, für die wohlmöglich ein falsch verstandener Konstruktivismus funktionalisiert wird und in der sich die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer selbst überlassen sind<sup>13</sup>.

Aus dem Gesagten lässt sich vielmehr folgern, dass die Studienseminare Ausbildungsstätten werden sollten, die eine strukturierte Lernumgebung bereitstellen, in der sich die Auszubildenden in einem transparenten und orientierenden Rahmen mit verbindlichen Vorgaben individuelle Ziele setzen, um einerseits Beliebigkeit und Zufälligkeit auszuschließen und andererseits durch persönliche Wahlentscheidungen und Schwerpunktsetzungen mehr Verantwortungsübernahme zu ermöglichen. Wie in allen Berufsausbildungen müssen auch angehende Lehrerinnen und Lehrer natürlich Raum zu werkstattmäßigem Probehandeln erhalten, sich aber andererseits durch die Bearbeitung berufstypischer Handlungssituationen und Ausbildungsaufgaben bewähren.

#### *3.1. Modularisierung*

Mangelnde Bezüge der Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudiengängen der I. Phase, fehlende Abstimmungen zwischen I. und II. Phase sowie nebeneinander herlaufende Fach- und Pädagogikseminarveranstaltungen in der II. Phase erwecken nicht nur den Eindruck von Zerstückelung und Zusammenhanglosigkeit der Lehrveranstaltungen, sondern haben, wie oben ausgeführt, eine Zer-

---

13 Wie sehr diese Gefahr droht, zeigt das Rekrutierungsverfahren, Personen aus anderen Berufen, sog. „Quereinsteiger“, anzuwerben.

splitterung der Ausbildungswirkungen zur Folge. Das eher bezuglose Nebeneinander kann behoben werden, indem Inhalte miteinander vernetzt sowie Kooperationen institutionalisiert werden. Damit Studierende und Auszubildende Kohärenz wahrnehmen können, müssen die Inhalte erkennbar aufeinander bezogen sein und ein sinnvolles Ganzes ergeben. Lösungen bieten sich durch die Entwicklung von Kerncurricula und durch die Modularisierung der Ausbildungsorganisation. Modularisierung meint zunächst nur ein Organisationsprinzip, durch das die Ausbildungsstruktur in überschaubare Einheiten aufgeteilt wird. In der I. Phase bedeutet es, dass den Studierenden Pflicht – und Wahlveranstaltungen angeboten werden, die sie selbstständig im Hinblick auf die Vorgaben auswählen. Da Module eine gemeinsame inhaltliche Schnittstelle besitzen, wird durch ihre Zusammenstellung der Kompetenzbereich, der durch sie professionalisiert wird, deutlich.

Module im Ausbildungsprogramm der II. Phase beziehen sich auf Ausbildungsveranstaltungen und -situationen, die im Hinblick auf die zu erwerbenden Qualifizierungsbereiche „Unterrichten, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten, Erziehen, Innovieren, Mitwirken, Managen“ funktionalisiert sind und von den jeweiligen Auszubildenden angewählt werden können. Wegen der unterschiedlichen Bedeutung für das Handeln im Berufsfeld sind Module eines Qualifizierungsbereichs als Kern- oder als Wahlmodule auszuweisen, die unverzichtbaren Module ergeben das Kerncurriculum<sup>14</sup>.

Darüber hinaus erleichtert eine modularisierte Organisationsstruktur nicht nur Verknüpfungen der Lehrveranstaltungen innerhalb der jeweiligen Lehrerbildungsinstitutionen<sup>15</sup>, sie ermöglicht auch phasenübergreifende Kooperationsmöglichkeiten.

### *3.2 Berufsfelderforschende Module*

Um den Auszubildenden sowohl mehr Gelegenheiten zu selbstständigem und selbst gesteuerten Lernen zu geben als auch Erfahrungen im Berufsfeld zu systematisieren und diese an Theorie rückzukoppeln, sollten Module möglichst häufig als berufsfelderforschende Projekte nach dem „Prinzip der vollständigen Handlung“ bzw. nach der Leittextmethode gestaltet werden<sup>16</sup>. Diese Methode erreicht das Berufsfeld und ermöglicht den Aufbau erfahrungsbezogenen Wissens. Sie ist in folgende Verfahrensschritte gegliedert: Sich informieren bzw. informiert werden durch Informationsbereitstellung im Studienseminar, Planung in der „Laborsituation“ des Studienseminars, Erkundung in der Realwelt Ausbildungsschule, Realanwendung in der Ausbildungsschule, Reflexion und Evaluation im Studienseminar. Diese Erprobung der Handlungs-

---

14 Oser/Oelkers 2001, S. 215 – 342.

15 Vgl. für die Fremdsprachendidaktik der I. Phase beispielsweise Königs 2001, S. 26 – 35.

16 Im „Leittext“ werden die Auszubildenden durch gezielt gestellte Fragen und Aufgaben angeleitet, sich ein bestimmtes Sachgebiet selbst zu erschließen, einen Arbeitsauftrag eigenständig zu bearbeiten. Durch den Leittext erhalten die Auszubildenden Impulse, sich notwendige Informationen selbst zu beschaffen, Handlungspläne selbst zu entwerfen, diese umzusetzen und abschließend das Ergebnis zu kontrollieren (vgl. Peterßen 1999, S. 170 – 173).

kompetenz im Berufsfeld ist die Grundlage, erfahrungsbezogenes Wissen zu konstruieren und berufliches Handlungswissen aufzubauen<sup>17</sup>.

Damit die im Berufsfeld zu bearbeitenden Aufgaben sachgerecht gelöst werden können, ist es sinnvoll, einige Kernmodule an den Schuljahresturnus anzukoppeln, weil die Auszubildenden wegen des eigenverantwortlichen Unterrichts unter Handlungsdruck stehen und für bestimmte Situationen am Arbeitsplatz, z.B. Zensuren- und Versetzungskonferenzen, Elternsprechtage, nicht nur vorbereitet sein, sondern Lösungen finden müssen. Berufsfelderforschende Module verdeutlichen, dass die Aufgaben des Arbeitsplatzes Schule weit über das Unterrichten hinausreichen und sie erfordern eine enge Kooperation mit den Ausbildungsschulen.

### *3.3 Steuerung der Ausbildung durch Ausbildungsziele*

Werden Ausbildungsziele, Anforderungen und Bewertungskriterien festgelegt, so wird der Interpretationsspielraum für die Auszubildenden zwar geringer und sie müssten „Deutungsmacht“<sup>18</sup> abgeben, andererseits wird durch den klaren Bezugsrahmen das Ausbildungsverhältnis ent-subjektiviert.

Für die einzelnen Auszubildenden ist die Ausbildungszeit der II. Phase in Abschnitte aufgeteilt, die durch Gespräche zum Ausbildungsstand markiert sind und in denen der jeweilige Entwicklungsstand der Auszubildenden in der Ausbildung dokumentiert wird. Bislang sind die Anforderungen in den einzelnen Qualifizierungsbereichen, bezogen auf Erreichtes oder Nicht-Erreichtes, für die Ausbildungsabschnitte nicht generell konkretisiert, sie unterliegen daher subjektiven Maßstäben. Um hier Abhilfe zu schaffen, ist es sinnvoll, für den jeweiligen Ausbildungsabschnitt zu Beginn Ausbildungsziele festzulegen, die einerseits den sachlichen Vorgaben der Prüfungsverordnung, andererseits aber auch den individuellen Entwicklungsbedürfnissen der Auszubildenden entsprechen.

Da auch mit den jeweiligen Modulen bestimmte Ausbildungsziele des Qualifizierungsbereichs in Bezug auf die gesamte Ausbildung oder auf Teile verbunden sind, können daraus Ausbildungsaufgaben<sup>19</sup> abgeleitet werden, die von den Auszubildenden teils angeleitet, im Wesentlichen aber in eigener Verant-

---

17 Diese Modulgestaltung, die das Erforschen der Berufspraxis betont, ist im Kontext der Aktionsforschung zu sehen (Altrichter & Posch 1990). Zur Diskussion über „praktisches Wissen“ vgl. Prondczynsky 2001, S. 404: „Während in der berufswissenschaftlichen Perspektive Forschungsergebnisse zur pädagogischen Professionalität erfahrener Praktiker in die Lehrerausbildung mit der Aura des „praktischen Wissens“ zurück übersetzt werden, um hierdurch Professionalisierung „wirksamer“ werden zu lassen, weiß die Wissensverwendungsforschung, dass sich das schon im Forschungskontext theorieförmig kristallisierende praktische Wissen des Praktikers bei der Rückübersetzung in Ausbildungskontexte in theoretisches Reflexionswissen transformiert und eben gerade nicht – im vermeintlichen Unterschied zur abschätzig so genannten bloßen Theorie – ein praktisches Wissen bleibt. Es ist zwar das Wissen von Praktikern – aber im Kontext von Ausbildung nicht mehr praktisches Wissen“.

18 Meder 2001, S. 86

19 Vgl. die „Studienaufträge“ bei Mayr 1997, S. 90.

wortung bearbeitet werden, um dadurch die Entwicklung des professionellen Selbst zu fördern und die Rückkopplung an die Theorie zu sichern.

Die Bearbeitung der Ausbildungsaufgaben wird von den Ausbildenden beratend betreut und durch Feedback die Zielerreichung unterstützt. Dabei besprechen die Ausbildenden und Auszubildenden die Übereinstimmungen und Abweichungen vom erreichten Ziel und halten fest, was zukünftig zu bearbeiten ist. In Anlehnung an andere Ausbildungen können Ausbildungsvereinbarungen getroffen werden, die die „Geschäftsgrundlage“ für das Ausbildungsverhältnis bilden. Sie regeln den Umgang miteinander und legen Verbindlichkeiten fest. Indem Minimalkompetenzen und Kompetenzstufen in den Qualifizierungsbereichen genannt sind, werden die Anforderungen transparent und die Gespräche über den Ausbildungsstand bzw. die Personalentwicklungsgespräche erhalten eine Bezugsgröße. Die Auszubildenden steuern ihre Ausbildung über die Ausbildungsziele und -anforderungen selber und werden dabei von den Ausbildenden unterstützt<sup>20</sup>.

### *3.4 Anforderungen und Kompetenzniveaus*

Die Ausgangslage für die Kodifizierung von professionellen Kompetenzen umreißt Oser (2001, S. 215) wie folgt: „Wir finden ellenlange Beschreibungen der kritischen Moderne und ihren Anforderungen an Erziehung und Schule in einer neuen – und wie es so schön heißt – gewandelten Zeit, aber wir finden keine minimalen, verbindlichen Festlegungen darüber, was denn eigentlich an sicheren Fähigkeiten notwendig sei, um effektiver intervenieren und unterrichtlich handeln zu können“. Für die II. Phase heißt das, die Qualifizierungsbereiche daraufhin zu untersuchen, was die Auszubildenden als Minimalkompetenz entwickeln müssen<sup>21</sup>. Oser (2001, S. 334-336) empfiehlt „lineare Standards“, d.h. zunächst wird z.B. das Anwenden einzelner Methoden oder der Umgang mit Medien erlernt, sodann, im zweiten Studienteil, sollen Standards mit sozialen Dimensionen wie z.B. Differenzierungs- und Individualisierungsformen die Auswahl bestimmen und schließlich kommen Standards aus dem Bereich der Lehrer-Schülerbeziehung, des Umgangs mit den eigenen Kräften oder des Schullebens in den Blick. Der Ort der Überprüfung der Standards, so Oser, ist der Unterricht im Zusammenhang mit nachfolgenden theoretischen Analysen. Eine solche Schwierigkeitsstaffelung leuchtet ein, lässt sich auch ohne Weiteres für die I. Phase denken. Für die II. Phase gelten jedoch die Bedingungen des „Ernstfalls“, d.h. die eigen- und vollverantwortlich unterrichtenden Auszubildenden müssen von Anfang ihres Schuleinsatzes an komplexe Aufgaben am Arbeitsplatz bewältigen. Diese Priorität erschwert eine Schwierigkeitsstaffelung.

---

20 Vgl. auch die „Lernvereinbarungen“ bei Meder 2001, S. 90. Am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien liegen positive Erfahrungen mit solchen „Vereinbarungen über die Ausbildung“ bzw. auch mit Zielvereinbarungen vor. Sie sind abrufbar unter [www.nibis.de](http://www.nibis.de).

21 Die Ausbildenden des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien haben z.B. in Form einer Pädagogischen Grundorientierung auf Kriteriumsebene definiert, was eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer auszeichnet. Dies ist eine Grundlage, um zunächst seminarintern gemeinsam inhaltliche Standards und Leistungsstandards zu definieren.

### 3.5 Ausbildung des Selbstkonzepts

Kennen die Auszubildenden die Anforderungen und Beurteilungskriterien in den Qualifikationsbereichen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Mitwirken, Managen und kennen sie die Indikatoren für die Zielerreichung, so können sie sich leichter eigene Entwicklungsziele setzen, Module nach ihren Bedürfnissen auswählen und ihre Ausbildung selbstständiger in die Hand nehmen. Vielleicht würden durch diese Maßnahmen selbstbewusster und unabhängiger von der Fremdbeurteilung durch die Ausbildenden, ein wichtiger Nebeneffekt, denn nicht nur während der Ausbildung, sondern lebenslang sind Lehrerinnen und Lehrer Kritik und unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen ausgesetzt. Sie müssen daher die Fähigkeit erlangen, die Erwartungen konstruktiv zu bearbeiten, um sich selber zu stabilisieren und gleichzeitig kritikfähig zu bleiben und die Bereitschaft zur Veränderung, zum Lernen zu behalten (Peterson 1995, S. 981; Fend 1998, S. 350), d.h. es geht in der Ausbildung darum, den Prozess der Selbstkonzeptentwicklung zu unterstützen. „Das Selbstkonzept eines Menschen umfasst alle Wahrnehmungen, Ideen und Gefühle, die er über sich selbst entwickelt. Oder etwas anspruchsvoller ausgedrückt: Es stellt die kognitive Repräsentanz der eigenen Person dar und umfasst alle jene Informationen, die von der Person über sich selbst aufgenommen und gespeichert wurden... Selbstkonzepte werden geprägt durch eigene Erfahrungen und Rückmeldungen von sich selbst und von außen (besonders wenn diese von subjektiv als bedeutsam empfundenen Personen stammen, sowie durch persönliche Empfindungen, Interpretationen und Zuschreibungen von Ereignissen)“ (Dubs 1995, S. 357).

Die bewusste Selbsterfahrung der Auszubildenden in Bezug auf eigene Lernprozesse sensibilisiert sie für ähnliche Prozesse bei Schülerinnen und Schülern. Also wären Bedingungen in der Lehrerbildung vielversprechend, die das Selbstkonzept fördern, d.h. die Lernenden müssen überzeugt sein, dass sie von ihren Lehrpersonen unterstützt werden und sie müssen das Gefühl haben, für sich selbst verantwortlich zu sein und etwas zu können. Sie müssen sich selbst realistische Ziele setzen, sich selbst beurteilen und sich selber realistische Anerkennung geben können.

Das Ziel der Ausbildung im Hinblick auf die Entwicklung eines professionellen Selbst bzw. eines Selbstkonzepts realisiert sich in der beruflich handelnden Person, die ihre Handlungen, Erprobungen und Erfahrungen als Fall analysiert und zur Grundlage weiterer Handlungen macht. Deswegen ist die Rechenschaftslegung durch die Reflexion nach dem Unterricht ein zentraler Ausbildungsbereich und eine wesentliche Voraussetzung für die allmähliche Verbesserung der unterrichtlichen, erzieherischen und beratenden Kompetenzen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer (Schön 2002).

In einem solchen Ausbildungskonzept trägt die Beratung der Auszubildenden durch die Ausbildenden deutlich die Merkmale einer Begleitung im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Die Ausbildenden sind Coachs (Whitmore 2001), d.h. die beratende Ausbildungsbegleitung der Auszubildenden erfolgt durch Feedback, d.h. durch Spiegelung, Bestätigung oder Konfrontation des von den Auszubildenden beobachteten und selbst reflektierten Ausbildungs- und Entwicklungsprozesses, sowohl in den Unterrichtsnachbesprechungen als auch in den Gesprächen zum Entwicklungsstand in der Ausbildung.

Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit aufseiten der Auszubildenden entsprechen Fremdwahrnehmung und Unterstützung aufseiten der Auszubildenden. Sie sind die beiden Seiten der Entwicklungsmedaille des Selbstkonzepts.

### *3.6 Portfolioarbeit und Ausbildungsportfolio*

Portfolioarbeit (Häcker 2002) kann den eben beschriebene Ausbildungsprozess darüber hinaus wirksam unterstützen. Wie die in der Kunstausbildung übliche Mappe, in der Dokumente der künstlerischen Leistungen gesammelt und bei Bewerbungen vorgelegt werden, dokumentiert ein Ausbildungsportfolio Leistungen der Auszubildenden in den einzelnen Kompetenzbereichen. Dies vermittelt bei zukünftigen Einstellungen einen umfassenderen Einblick in die individuellen Ausbildungsleistungen, da es als Ergebnisdokumentation bei Bewerbungen vorgelegt werden kann. Ohne Zweifel ist ein solches Portfolio aussagekräftiger als das Zeugnis des II. Staatsexamens, das nur den „Tauschwert“ für diese Leistungen, nämlich eine einzige Zensur enthält.

Mit einem Ausbildungsportfolio wird das persönliche Profil der einzelnen Auszubildenden und ihre besonderen Leistungen in der Ausbildung deutlich: Es kann beispielsweise Zertifikate und Bescheinigungen über Ausbildungsschwerpunkte, wie bilingualer Sachfachunterricht, Wirtschaftslehre, Darstellendes Spiel, sowie über Sonderleistungen, etwa Austausch- oder Klassenfahrdurchführung, Elterninformationen, enthält.

Nutzt man das Ausbildungsportfolio als Prozessdokument, so können die Auszubildenden ihren Lernfortschritt an den Ausbildungszielen und -anforderungen messen, selber erfassen und einordnen<sup>22</sup>. Insofern ist es auch ein Instrument der Selbsteinschätzung (Wilson & Rebel 2001). Die Portfolioarbeit bietet den Auszubildenden eine Reihe von Vorteilen, da sie dadurch vermutlich besser als im bisherigen Ausbildungssystem die Bedeutung der Ausbildungsbereiche erkennen, die im Prozessdokument erreichten Kompetenzen und Ausbildungsziele abgleichen sowie eigene Entwicklungsschwerpunkte setzen können.

Wenn in Verbindung mit Kompetenzniveaus Ausbildungsstandards festgelegt werden, können darüber hinaus Ausbildungsportfolios auch zum Vergleich mit anderen Ausbildungsinstitutionen herangezogen werden und auf längere Sicht die Vergleichbarkeit von Ausbildungsgängen der Bundesländer bzw. der europäischen Länder hergestellt werden.

Portfolioarbeit im Studienseminar wäre ein entscheidender Paradigmenwechsel im Ausbildungsprozess, denn durch sie wird das Augenmerk mehr auf Erreichtes gerichtet, weniger auf Defizite. Als Stärkenanalyse fördert sie die Wahrnehmung von Könnensständen und das Selbst-Bewusstsein der Auszubildenden, mithin die geringere Abhängigkeit vom Fremdurteil.

Portfolioarbeit in der I. Phase könnte Gewinn bringend als Dokumentationsmittel für die Praktika während des Studiums eingeführt werden und würde das Nachdenken über die Berufswahl „Lehramt“ sowie über Einstellungen zum Lehrberuf unterstützen: Mit einer schon in der I. Phase angelegten Selbstkon-

---

22 Vgl. auch die Portfolios der Standards bei Oser 2001, S. 316 ff..

zeptausbildung, die sowohl die Selbstreflexion als auch die Fremdspiegelung umfasst, würden die Praktika in ihrer Orientierungsfunktion vermutlich wirksamer werden. Darüber hinaus sollten gerade die Praktika schon methodisch als berufsfelderforschende Lehrerbildung gestaltet sein.

#### 4. Zusammenfassung

Eine zukunftsfähige Lehrerausbildung muss weiterhin eine hohe fachliche Kompetenz sicherstellen (I. Phase) und darüber hinaus die Weite des Tätigkeitsfeldes der Lehrerinnen und Lehrer im Beruf bewusst in die Ausbildung aufnehmen (II. Phase). Dies bedeutet, dass die Ausbildungsinhalte sehr viel mehr als bisher am Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer auszurichten sind. Damit die Auszubildenden zumindest mit der Methode der „vollständigen Handlung“ vertraut sind, sollte mit der Erforschung des Berufsfelds schon in der I. Phase der Lehrerbildung begonnen werden, auch wenn dies noch nicht unter „Ernstsituationsbedingungen“ geschehen kann. Die II. Phase muss den Anwendungsbezug des in der I. Phase erlernten Wissens herstellen und theoretisches „träges“ Wissen in Handlung überführen (*situated learning*), um so den Aufbau von Erfahrungswissen aus der Reflexion der Handlungserfahrungen zu ermöglichen. Dazu bedarf es

- (1) der Ausarbeitung und Abstimmung eines Kerncurriculums sowohl der I. als auch der II. Phase,
- (2) der methodischen Vorarbeit in berufsfelderforschenden Praktika,
- (3) der Ausschärfung des jeweils Besonderen der Ausbildungsinstitutionen<sup>23</sup>.

Lehrerbildung als ein duales System? Auch wenn diese Idee gewöhnungsbedürftig ist (Wunder 2000, S. 137), so können die Ausbildungssäulen Schule und Studienseminar de facto mit einem Betrieb und einer „Berufsschule“ verglichen werden. Die Selbstwahrnehmung beider Institutionen ist aber eine gänzlich andere. Traditionellerweise beziehen die Studienseminare, da sie Seminare abhalten und ähnliche Inhalte wie die Hochschule vermitteln, einen Teil ihres Selbstverständnisses aus der universitären Aura. Die Prüfungsverordnungen benutzen allerdings die Begriffe des dualen Systems, „Ausbildende“ und „Auszubildende“.

In dem vorgestellten Szenario wird der duale Ausbildungsaspekt, die Berufstüchtigkeit von angehenden Lehrerinnen und Lehrern durch die Bearbeitung und Erforschung des Berufsfelds festzustellen, dahingehend konkretisiert, dass es sich dabei um eine wissenschafts- und forschungsgeleitete Tätigkeit und nicht nur (aber auch!) um die Ausführung von Arbeitsprozessen handelt. Prinzipiell können dies sowohl die Studienseminare als auch Universitäten realisieren. Unter den augenblicklichen Bedingungen allerdings erscheint die Modularisierung der Ausbildung als die einzige organisatorische Möglichkeit, die Lehrerausbildungsinstitutionen in phasenübergreifenden Projekten – wenn auch nur punktuell – miteinander zu verzahnen, denn die Ausbildungsinstitutionen Universität und Studienseminar sind durch die unterschiedlichen Schuljahres- und

---

23 Vgl. auch von Prondczynsky (2001, S. 406), der vorschlägt, man sollte die Orte der Lehrerbildung – Universität, Profession, Schule (vergessen hat er die Studienseminare) und ihre je spezifische Wissenstypik in ihrer Differenz noch schärfer markieren.

Semesterrhythmen nur schwer miteinander zu verknüpfen. Dennoch ist die modellhafte Erprobung einer punktuellen Verzahnung im hier vorgestellten Sinne eine Zukunftsaufgabe, die sich sowohl im Rahmen integrierter als auch konsekutiver Lehramtsstudiengänge realisieren ließe.

## Literatur

- Achtenhagen, Frank; Ewald Terhart 2001: Forschung als Bestandteil und als Garant einer effektiven Lehrerbildung, Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, 29, 3, S. 194-196
- Altrichter, Herbert; Peter Posch 1990: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1997: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 60. Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Dubs, Rolf 1995: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des schweizerischen kaufmännischen Verbandes
- Fend, Helmut 1998. Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa
- Häcker, Thomas H. 2002: Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. In: Die Deutsche Schule, 94, 2001, 2, S. 204-216
- Keuffer, Josef; Jürgen Oelkers (Hg.) 2001: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim-Basel: Beltz
- Konrad, Klaus; Silke Traub 1999: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg
- Königs, Frank G. 2001: Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Frank G. Königs (Hg.) 2001: Impulse der Sprachlehrforschung – Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, S. 9 – 37
- Lohmann, Knut 2001: Lehrerbildung neu gedacht: Krieg der Kommissionen Terhart gegen Erichsen. In: Seminar, H. 3, S. 9 – 20.
- Mayr, Johannes 1997: „Selbstgesteuertes Lernen“. In: Buchberger, Friedrich et al. 1997: Seminardidaktik. Praxis der Lehrerbildung Bd. 2. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 78-97.
- Meder, Oskar 2001: Am Grat entlang – Die Unterrichtsnachbesprechung im Referendariat: Eine psychodynamische Hilfestellung. In: Seminar, Heft 3, S. 84-92
- Oelkers, Jürgen 1998. Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 1, S. 3-6
- Oelkers, Jürgen 2001: Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, 3, S. 151-164
- Oser, Fritz 2001: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers 2001, S. 215-342
- Oser, Fritz, Jürgen Oelkers (Hg.) 2001: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur – Zürich: Rüegger
- Peterson, Donald R. 1995: The Reflective Educator. In: American Psychologist, 50, No. 12, S. 975-983
- Peterßen, Wilhelm H. 1999: Kleines Methoden-Lexikon. München: Oldenbourg
- Rauen, Christopher 2001: Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich. 2., aktualisi-

- sierte Auflage. Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Schlömerkemper, Jörg 2001: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 17-29
- Mägdefrau, Jutta; Eva Schumacher 2001: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 411-422
- Schön, Donald A. 2002: The Reflective Practitioner. How professionals think in action. Aldershot: Ashgate-Arena (reprint)
- Schwarzer, Ralf; Matthias Jerusalem 2002: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, S. 28-53
- Teml, Hubert 1997: Ganzheitliches Lernen. In: Buchberger, Friedrich et al. 1997: Seminardidaktik. Praxis der Lehrerbildung Bd. 2. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 44 – 77
- Terhart, Ewald (Hg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz
- Thürmann, Eike 2001: Schule im Wandel – und was daraus für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für den Fremdsprachenunterricht folgt. In: Frank G. Königs (Hg.) 2001: Impulse der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, S. 131-157
- Universität Hannover 2001: Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung. Dokumentation des Workshops der Universität Hannover und der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZevA) am 23. Juli 2000. Schriftenreihe „Lehrer an Hochschulen“, 23, Hannover: poppdruck
- von Prondczynsky, Andreas 2001: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 395-410
- Whitmore, John 2001: Coaching für die Praxis. München: Heyne – Campus
- Wilson, Sybil; Karlheinz Rebel 2001: Das Portfolio in der Hand der Lehrerinnen /Lehrer. Sein Beitrag zu einer reflektierten Praxis. In: Pädagogisches Handeln, 5, 2001, 2, S. 53-62
- Wunder, Dieter 2000: Hat eine bessere Lehrerbildung politische Chancen? In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 2, S. 134-138
- Wunder, Dieter 2001: Lehrerbildung im Griff der Hochschulpolitik? Eine Reaktion, der die Eindeutigkeit fehlt. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 3, S. 343-347
- Wunder, Dieter 2002: Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. In: Die Deutsche Schule, 94, 2001, 2, S. 138-147

*Sigrid Vogel*, geb. 1944,  
 Leiterin des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien;  
 Anschrift: Über dem Dorfe 29, 37085 Göttingen  
 E-Mail: drs.vogel@stud.uni-goettingen.de