

Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich

Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem

Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 199-216



Quellenangabe/ Reference:

Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 199-216 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309661 - DOI: 10.25656/01:30966

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309661>

<https://doi.org/10.25656/01:30966>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

Irmi Weiland und Dieter Weiland

Diskriminierungsverbot zum Billigtarif

Zu einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts

135

Haben Kinder mit besonderem Förderbedarf Anspruch darauf, jene Lernbedingungen zu erhalten, unter denen sie ihre Fähigkeiten optimal entfalten und mit anderen Kindern gemeinsam aufwachsen können? – Das Bundesverfassungsgericht hat diesen Anspruch zwar prinzipiell bestätigt, ihn aber eingegrenzt, falls Personal- und Sachmittel fehlen. Einer solchen Einschränkung eines Grundrechts wird hier entschieden widersprochen.

Heinrich Kröner

Selbständige Lehre und selbständiges Lernen

Erfahrungen eines 'autonomen' Landschullehrers

139

Ungewöhnliche Situationen erfordern ungewöhnliche Maßnahmen. Ein 'gestandener' Schulmann erinnert sich an die Aufbaujahre nach 1945, in denen er mit Phantasie, Engagement und gemeinsam mit den Eltern das 'Schulprogramm' seiner Schule entwickelt, die fehlenden Mittel selbst beschafft und eine lebendige Schulwirklichkeit gestaltet hat.

Jürgen Burger

Selbstorganisation der Fortbildung?

Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen

147

Bis 1933 war die Arbeit der Lehrervereine häufig durch pädagogische Debatten geprägt, die den Charakter einer selbstorganisierten Fortbildung hatten. Die Verstaatlichung der Lehrerfortbildung, die in der Weimarer Republik begann, hat die Funktion der selbstorganisierten Fortbildung wesentlich verändert. Sie könnte aber in Zukunft als Teil einer erweiterten Interessenvertretung wieder einen höheren Stellenwert bekommen.

Wege zur erneuerungsfähigen Schule**Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovationen**

Schulen wollen und müssen sich angesichts rasanter gesellschaftlicher und sozialer Wandlungsprozesse weiterentwickeln. Dies ist nicht voraussetzungslos zu leisten. Gezeigt wird eine Reihe systematisch aufeinander bezogener Gelingensfaktoren, die – als Metaziel der Schulentwicklung – die Entwicklung einer dauerhaften Problemlösungsfähigkeit der Einzelschule intendieren.

Disziplin in der Schule**Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens**

Zum Alltag an deutschen Schulen gehören immer bedrängender werdende Disziplinprobleme. Die Auseinandersetzung mit ihnen sollte mit der Kenntnis möglicher Ursachen und Funktionen beginnen. Ziel ist es jedoch, bereits bestehende Konflikte zu beseitigen oder – besser noch – Störungen vorbeugend entgegenzuwirken. Der Autor legt eine praxisnahe Übersicht pädagogischer Maßnahmen und Handlungsmuster vor.

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht**Ein Trainingsseminar für Lehrerstudium**

Wie kann der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der ersten Phase der Lehrerbildung gelehrt werden? Der Beitrag berichtet von einem Trainingsseminar, in dem Rollenspiele und Videofeedback eingesetzt werden, um soziales Lernen zu fördern. Außerdem wird die Reflexion über die eigene Vorstellung vom Lehrerberuf durch das Schreiben einer „pädagogischen Autobiographie“ und andere Übungen angeregt.

Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung**Eine Lösung sucht ihr Problem**

In mehreren Bundesländern werden zur Zeit Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung diskutiert. Dabei wird von „Zentren“ offenbar eine Lösung aller bisher ungelösten Probleme, auch und gerade im Bereich der (Fach-)Didaktiken und der Schulpraktischen Studien, erwartet. Solchen Hoffnungen wird entgegengehalten, daß hier eine – offensichtlich auch finanzpolitisch bevorzugte – organisatorische Maßnahme nach einem Problem sucht, dessen „Lösung“ sie sein soll. Dabei werde der Anspruch auf Professionalisierung der Lehrertätigkeit eher verkümmern, als daß er befördert würde.

Profile pädagogischer Fachzeitschriften**Balanceakte zwischen Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Unterrichtspraxis**

Aus Anlaß des 100jährigen Jubiläums der „Deutschen Schule“ (vgl. Heft 1/97) hat die Herausgeberin dieser Zeitschrift eine Untersuchung in Auftrag gegeben, in der sieben pädagogische Fachzeitschriften miteinander verglichen werden. Herausgearbeitet werden die Themenbereiche der Beiträge, ihr Länderbezug sowie die Tätigkeitsfelder und die Geschlechteranteile der AutorInnen. Dabei werden Profile deutlich, die sich offenbar an unterschiedliche Zielgruppen wenden.

Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands

Im Bildungswesen Rußlands hat sich seit 1991 ein Umbruch vollzogen, der sich in einer neuen Bildungsverfassung, im Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft sowie im Bildungsmarkt ausdrückt. Es wird versucht, Fehlentwicklungen durch eine „nationale Doktrin für die Entwicklung des Bildungswesens“ und einen auf mehr Kontinuität gerichteten „patriotischen Konsens“ zu begegnen. Im Unterschied zu anderen postkommunistischen Staaten wird in Rußland ein Bezug zur eigenen Geschichte, zur Weltgemeinschaft sowie zur Modernisierung gesucht.

Neuerscheinungen:

248

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. (HGH)
- Herbert Enderwitz: Wir Kinder der Evolution. (DW)
- Harald Eichelberger (Hg.): Lebendige Reformpädagogik. (Schnurer)
- Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. (JöS)
- Eva Lang: Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (JöS)
- Andreas Dick: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. (JöS)
- Sibylle Reinhardt: Didaktik der Sozialwissenschaften. (Nonnenmacher)
- Karl-Heinz Flechsig: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. (JöS)
- Joachim Faulde: Schule und außerschulische Jugendbildung. (JöS)
- Götz Krummheuer: Narrativität und Lernen. (JöS)
- Jugendberufshilfe im Kontext von Arbeitsgesellschaft und Berufsbildungspolitik. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 2

Offensive Pedagogy:

Irmi Weiland and Dieter Weiland

135

Anti-discrimination for Sale

Regarding a decision of the Federal Constitutional Court

To what extent are children with a special need of support entitled to learning conditions that enable them to develop their capacities to the fullest and grow up with other children? – The Federal Constitutional Court has confirmed this claim in principle, while restricting it in the case of lacking resources. The contribution decidedly opposes such a restriction of a basic right.

Heinrich Kröner

139

Self-directed Instruction and Self-directed Learning

Experiences of an ('Independent') 'Autonomous' Country School Teacher

Unusual situations demand unusual solutions. An experienced 'school man' remembers the post-war years after 1945, when, supported by parents, he developed with imagination and commitment the 'school program' of his school, provided the lacking resources and created a lively school environment.

Jürgen Burger

147

Self-organisation of Further Training? (Self-organized further training?)

Reflections on the Historical and Actual Significance of Teacher Associations

Until 1933, the pedagogical debates of teacher associations can be described as self-organized further training. The contribution studies form and content of this aspect of organizational history through an analysis of historical sources from the region of Bremen. Through the state certification of teacher training introduced during the Weimar Republic, the function of self-organized further training has changed considerably. However, the aforementioned self-organizational aspect, could regain importance in the future as part of an extended representation of interest.

Günter Klein

155

Schools and their capability for renewal

Factors contributing to the success of innovation processes

The rapid social and societal changes have vital effects on school development. Schools want to and have to meet these challenges. However, this can't be achieved without special conditions. The paper presents a number of systematically related factors, the metagoal of school development, so to speak, intended to enable each individual school to develop its own capacity for solving problems.

Thomas Lockenvitz

174

School discipline

Approaches toward explaining and solving learning disorders

Problems of discipline are already part of everyday life in German schools and become increasingly distressing. Dealing with these problems requires a fundamental

knowledge of their possible causes and functions. The aim should be, however, to eliminate existing problems, or, even better: to prevent disorders. The author presents a praxis-oriented overview of pedagogical measures and patterns of intervention.

Norbert Havers

189

Maintaining classroom discipline

A training seminar for teacher students

How can classroom management be taught to preservice teachers? The contribution provides information on a training seminar where role plays and video-feedback are made use of to further the understanding of social aspects of learning processes. Having the participants write 'pedagogical autobiographies' and similar exercises additionally fosters the reflection on their own ideas and images of the teaching profession.

Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers

199

Studies of practical schoolwork and teacher-training centres

A solution is looking for its problem

Now for the first time since the organisational integration of the former teacher colleges (Pädagogische Hochschulen) into the universities, reforms are demanded. As an alternative to the current situation, government experts propose to establish centres for teacher training (Zentrum für Lehrerbildung) within or outside the university. These centres are expected to solve all the problems of the currently much criticized strategy of qualifying teacher students – especially in regard to the relation of theory and practice. In the article the authors argue that the reorganisation attempt is not based on a thorough analysis of the problems of teacher training but is finance driven. In restricting the problem to an organisational one, the concept follows the means-goal-rationality and is more in danger to destroy professionalism than to promote it.

Damaris Güting

217

Profiles of Education Journals

Between Science of Education, School Pedagogy and Instruction

On occasion of the 100th anniversary of the Deutsche Schule (cp. No. 1/97), the editor of the journal has initiated a study comparing seven pedagogical journals. Thematic domains, reference to specific countries, research area and gender of the authors have been worked out. As a result, certain patterns or profiles become visible that obviously are related to different target groups.

Gerlind Schmidt

231

Continuity and Change in Russian Education

Russian education has changed radically since 1991. The constitution of education, the relation between education and society as well as the educational market are evidences of this change. An attempt is made to counter undesired developments by invoking a 'national doctrine for the development of education' aimed at a 'patriotic consensus'. In contrast to other post-communist states, Russia tries to define itself through a relation to its own history, the world-community and to modernization.

Book Reviews

248

Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung

Eine Lösung sucht ihr Problem

1.

Über den Zustand der Lehramtsausbildung¹ wird beredt und anschwellend Klage geführt. Seit auch die Primar- und Sekundarstufen-I-Ausbildung in den meisten Bundesländern durch Universitäten übernommen wurde, stehen im Mittelpunkt der Kritik immer wieder Auseinandersetzungen über mangelhaften Berufs- bzw. Praxisbezug, konkret: den Status der Fachdidaktiken und der Schulpraktischen Studien. „Trotz der Vorgaben in Lehrerausbildungsgesetz und Prüfungsordnung“, schreibt z. B. die Bildungskommission NRW (1995), sei es bisher nicht hinreichend gelungen, „während der ersten Phase den Anforderungen des Lehrerberufes entsprechende pädagogische und fachdidaktische Studien zu gewährleisten. Die Ausbildung erfolgt überwiegend als unverbundenes Nebeneinander von Einzelveranstaltungen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften. (...) Die vorgesehenen schulpraktischen Studien können an Universitäten nicht angemessen realisiert werden“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 308). Jetzt wird in einer Vielzahl von Empfehlungen zum ersten Mal offen die Fach-zu-Fach-Integration von Pädagogischer Hochschule und universitärer Lehrerausbildung in Frage gestellt und Revision verlangt. In ausnahmslos allen Stellungnahmen folgt die Argumentation dem gleichen Muster: Die Lehrerausbildung habe in den Universitäten keinen „institutionellen Ort“, dem sich die Studierenden zuordnen ließen und von dem aus die Ausbildung wirksam koordiniert werden könnte. Hier sei organisatorisch Abhilfe zu schaffen.

Daß diese Diagnose und die geplante Umorganisation das zentrale Problem der Lehrerbildung trifft, soll hier bezweifelt werden. Unsere These ist, daß der wiederkehrende Vorschlag, ein Zentrum für Lehrerbildung bzw. Lehramtsausbildung einzurichten, einer Mittel-Zweck-Rationalität folgt: Die organisatorische Lösung, die auf zentrale Steuerung (Koordination und Kooperation) setzt, liegt längst vor (vgl. Hochschulstrukturkommission des

1 Dies ist die Formulierung, die in einem Entwurf für ein neues Hessisches Hochschulgesetz offenbar wegen ihrer Geschlechtsneutralität bevorzugt wird. Um des Vorteiles politischer Korrektheit geschlechtsneutraler Formulierung willen wird ein hoher Preis gezahlt: die endgültige Aufgabe des Bildungsbegriffs, der sich nur auf *Personen*, nicht auf *Ämter* beziehen läßt.

Landes Hessen 1995) und ist in das Gesetzgebungsverfahren in Hessen bereits eingegangen. Mit der Berufung der Kommission kam es darauf an, die Legitimation für eine organisatorische Neuordnung der Lehrerbildung zu beschaffen, die nicht zuletzt auch von finanziellen Motiven angetrieben ist. Darüber jedoch wird das Grundproblem universitärer Lehrerbildung verfehlt.

Greifbarer Anlaß der Klage über den Zustand der Lehrerbildung sind in jedem Fall hausgemachte Probleme der Organisation: Überlastungserscheinungen und Kapazitätsengpässe, hinter denen der unausgetragene Zielkonflikt der universitären Lehrerausbildung sichtbar wird (vgl. Bomes/Radtke/Webers 1995; Oelkers/Rabe/Sandfuchs 1996). Es geht nach wie vor um das Ausbalancieren des Verhältnisses von Disziplin- und Berufsbezug des Studiums. Beobachtet wird an lehrerausbildenden Fakultäten bzw. Fachbereichen ein exponentiell steigender Kapazitätsverbrauch durch Schulpraktische Studien (SPS) sowie darauf bezogener didaktischer Veranstaltungen, bei sinkender Bereitschaft von Hochschullehrern, entsprechende Angebote zu erbringen. Durch das Zusammentreffen von hohen Studierendenzahlen in Lehramtsstudiengängen und den in den Studien- und Praktikumsordnungen getroffenen Festlegungen z. B. über die Zahl der Leistungsnachweise, den Umfang, die Gruppengröße, die Form der Vorbereitung und Durchführung der Praktika sowie die Betreuung der Praktikanten wird ein wachsender Anteil der verfügbaren Lehrkapazität für solche Veranstaltungen benötigt. Um unter diesen Bedingungen den Anspruch auf Berufsbezug des Studiums aufrechterhalten zu können, reagieren Fachbereiche in zweierlei Weise: zum einen wird das eigene Personal auf bestimmte Veranstaltungstypen (zwangs-)verpflichtet, was dazu führt, daß Vorlesungen und Seminare pro forma für die Lehrämter „geöffnet“ und den defizitären Studiengangselementen zugerechnet werden; zum anderen wird in ständig wachsendem Umfang für den Zweck der Durchführung vor allem der Praktika organisationsfremdes Personal rekrutiert², in der Regel Praktiker aus der Schule bzw. Fach- oder Seminarleiter. Diese Praxis hat dazu geführt, daß einerseits das „Scheinstudium“ gefördert wird und Praktika in vielen Fällen eher „Alibifunktion“ haben und zu einem leeren Ritual verkommen sind, oder daß sich innerhalb der Universität ein eigener Zweig praktikumsorientierter Lehrangebote durchgesetzt hat. Der eingetretene Zustand trägt im Ergebnis gerade nicht zu einer „Vermittlung von Theorie und Praxis“, sondern eher zu ihrer organisatorischen und personellen Trennung bei, bindet aber mit gegenseitigen Verdächtigungen, je-

2 An der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt z.B. wurden 1994 nur 17% der durchgeführten Praktika von Professoren betreut, aber 48% von Lehrbeauftragten (LehrerInnen im Schuldienst), über 27% von pädagogischen Mitarbeitern (abgeordnete LehrerInnen) und 7% von Fach- bzw. Ausbildungsleitern. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Veranstaltungen zur Didaktik innerhalb der Lehrämter nach Statusgruppen betrachtet (vgl. ebd. S. 22f.). An der Universität Bielefeld wurden im Studienjahr 1994/95 von insgesamt 164 praktikumsrelevanten Lehrangeboten 114 (= 70%) von abgeordneten bzw. lehrbeauftragten LehrerInnen durchgeführt.

weils nicht das „Richtige“ zu tun, viel Energie und guten Willen in teilweise absurden Debatten. Die Stimmung ist nicht gut.

Beinahe einhellig wird von den verschiedenen Expertenkommissionen als Abhilfe ein Zentrum für Lehrerbildung empfohlen. Der Entwurf für ein Hessisches Hochschulgesezt, das noch 1998 über die parlamentarischen Hürden gebracht werden soll, bestimmt in § 51, Abs. 1: „An jeder Universität, die Lehramtsstudiengänge anbietet, wird ein Zentrum für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung eingerichtet.“³ Es fördert neben der Forschung und Lehre „über Lehren und Lernen“ die „Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesen Bereichen“ und sollte dazu im ersten Entwurf sogar ein eigenes Promotions- und Habilitationsrecht erhalten. Darüber hinaus wird in § 52 des Entwurfs ein Kooperationsrat angekündigt, der die Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase verbessern soll. Die acht Mitglieder des Rates sollen zu gleichen Teilen vom Vorstand des Zentrums und vom Kultusministerium benannt werden, wobei das Ministerium auf Vertreter der Studienseminare aus der jeweiligen Region zurückgreifen soll⁴. Neben der Floskel von der Beratung „in allen Fragen der Bildungsforschung und der Lehramtsausbildung von gemeinsamem Interesse“ wird im Gesetz als einzig konkrete Aufgabe benannt: „Der Kooperationsrat entscheidet über Gestaltung, Organisation und Betreuung der schulpraktischen Studien“. Mit einer solchen Zuständigkeit und der Vermischung von Erstausbildung und Referendariat wären die Grenzen zwischen Hochschule und Schule auch organisatorisch endgültig durchbrochen.

In NRW werden verschiedene Varianten eines Zentrums diskutiert. Die Bildungskommission NRW will die Eigenständigkeit und Alleinzuständigkeit der Universitäten für die erste Phase der Lehramtsausbildung unangetastet lassen. In ihrer Vorstellung soll der erste Abschnitt, der aus einem fachwissenschaftlichen und einem berufsfeldbezogenen/berufswissenschaftlichen Teil bestehen soll, der sich wiederum in fachdidaktische Studien und „berufsfeldorientierte praktische Studien, vor allem schulbezogene Praktika“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 312) unterteilt, nach „mindestens acht Semestern“ nicht mehr mit einer Staats-, sondern mit einer Universitätsprüfung abschließen. „Der zweite Ausbildungsabschnitt dient der berufsfeldbezogenen und schulpraktischen Ausbildung. Er wird in staatlicher Verantwortung an Zentren für Lehrerbildung in Kooperation mit Ausbildungsschulen und Universitäten durchgeführt“ (ebd., S. 313). Dieser Ausbildungsabschnitt soll „unter Berücksichtigung der individuellen Befähigungen und Schwerpunktsetzungen“ (ebd.) ein bis drei Jahre dauern und mit dem Staatsexamen enden. Zentren für Lehrerbildung sollen als staatli-

3 Die in der Benennung des Zentrums vorgenommene Verknüpfung von (Bildungs-) Forschung und Lehre folgt der klassischen Selbstbeschreibung von universitären Einrichtungen. Sie soll hinter der Suggestion der Forschungsorientierung der neuen Einrichtung deren strikte Ausrichtung an den Erfordernissen der Lehramtsausbildung relativieren.

4 Die Begründung liefert die Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen 1997, S. 133 ff.

che, nicht universitäre Einrichtungen gegründet werden, in ihnen sollen „die bisherigen Studienseminare und Prüfungsämter“ (ebd., S. 315) aufgehen.

Wieder anders verfährt die Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen. Sie denkt an ein „Bildungsinstitut für Lehrerinnen und Lehrer (BILL)“, das Aufgaben zusammenführen soll, „die derzeit von verschiedenen Institutionen als spezifische Aufgaben der Berufsqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern geleistet werden“ (1996, S. 108ff). Diesem Superinstitut sollen zugeordnet werden: Hochschulausbildung, Seminarbildung, Berufseinmündung und Fortbildung, d.h. BILL sollen „einige bisherige Aufgaben der Universität, u.a. der Lehrerausbildungskommission, die Aufgaben der Prüfungsämter, der Studienseminare und der Dezernate 45 (Aus- und Fortbildung) der Bezirksregierungen NRW, der Schulaufsicht, einige Aufgaben des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest sowie die Pflege der Kooperationsbeziehungen im kommunalen bzw. regionalen Netzwerk“ zufallen. Nach den Vorstellungen der Gemeinsamen Kommission arbeitet es „sowohl koordinierend, kooperierend und organisierend, als auch mit eigenem Personal pädagogisch und wissenschaftlich“. Es soll ein „universitärer Lernort im Bereich der Erziehungswissenschaft“ sein (ebd., S. 110).

Parallel zu solchen Vorschlägen hat schließlich das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung an bislang sechs Universitäten einen Modellversuch „Zentren für Lehrerbildung“ eingerichtet, die der Profilierung der Lehrerbildung in den Universitäten dienen sollen. „Als quer zu den Fachbereichen angelegte zentrale wissenschaftliche Einrichtungen sollen die Zentren mit bereits bestehenden Einrichtungen eng zusammenarbeiten und sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden effektivere und planbarere Studienverläufe ermöglichen.“ Zu den Aufgaben gehört wiederum, „den Praxisbezug stärken“, u. a. durch „Verbesserung der schul- und berufspraktischen Studien“⁵.

2.

Im wissenschaftlichen wie im bildungspolitischen Diskurs über die universitäre Lehrerbildung werden trotz des faktischen Abbaus lehramtsbezogener Lehrkapazität gleichwohl Ansprüche aufrechterhalten, die sich unvermindert auf die Integration von fachdisziplinären, didaktischen und schulpraktischen Ausbildungselementen richten. Dies ist ebenso folgenreich wie in doppelter Hinsicht überraschend.

Überraschend einmal angesichts der historischen Erfahrung mit sich wandelnden Formen der Lehrerbildung sowie der aus nationalen und internationalen Vergleichen stammenden Einsicht, daß Lehrerausbildung offenbar gleichermaßen erfolgreich mit einem höchst unterschiedlichen

5 Modellversuch Paderborner Lehrerausbildungszentrum/PLAZ, <http://www.uni-paderborn.de/plaz/Info.html>

Zuschnitt des hochschulischen Ausbildungsabschnitts betrieben werden kann. Die Sekundarstufen-II-Lehrerausbildung der Universitäten hat ihre didaktisch-schulpraktische Orientierung erst im Umfeld der Zusammenführung mit den Pädagogischen Hochschulen erfahren. Schulpraktische Studien sind das „Mitbringsel“ der Pädagogischen Hochschule bei der Integration in die Universitäten. Sie sind ein Studiengangselement, das aus einer Zeit stammt, als die Volksschullehrerausbildung noch „einphasig“, ein Referendariat nicht vorgesehen war und von der ausbildenden Akademie, der späteren Pädagogischen Hochschule, erwartet wurde, daß sie *berufsfertige* LehrerInnen an die Schulen abgeben würde. Die überwiegende Mehrzahl der heute berufstätigen Gymnasiallehrerinnen und -lehrer allerdings hat ein Studium weitgehend ohne didaktische und schulpraktische Anteile absolviert, nicht jedoch ohne eben diese Anteile in ihrer Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt zu durchlaufen. Fachdidaktische, fachmethodische und schulpraktische Ausbildungselemente dominieren nach wie vor allemal das zweijährige Referendariat.

Grundschul- und SI-Lehrerausbildung haben sich erst im Umfeld der Zusammenführung mit den Pädagogischen Hochschulen ausdifferenziert. Sie berufen sich auf unterschiedliche Traditionen: die Grundschullehrerausbildung setzt die schon innerhalb der Pädagogischen Hochschulen etablierte didaktisch-schulpraktische Orientierung eines Ausbildungskonzeptes fort, dessen Zuschnitt spätestens überprüfungsbedürftig gewesen wäre, als mit den Lehrerausbildungsgesetzen in Anlehnung an die Gymnasiallehrerausbildung ein Referendariat für alle Lehrämter eingeführt wurde.

Auch der internationale Vergleich weist eine breite Varianz der Organisationsformen und Vielfalt der curricularen Gestaltung der Lehrerausbildung aus (vgl. Buchberger 1997). Die Vielfalt reflektiert nicht nur den Umstand, daß die verschiedenen nationalen und regionalen Ausprägungen in je verschiedenen kulturellen, sozialen und politischen Kontexten stehen, sondern weist auch auf den Umstand hin, daß keineswegs geklärt ist, auf welchem Weg Professionalität in der Erziehung zuverlässig erreicht wird. Es kann auch immer anders sein, zumal was das Verhältnis von Theorie und Praxis und die Formen der institutionellen Zuordnung angeht. Und sie alle unterrichten doch, möchte man ausrufen, mutmaßlich auch nicht ganz ohne Erfolg.

Man wird durch die Diskrepanz zwischen dem Mangel an gesicherter Erkenntnis über die Wirkungen von fachdidaktischen und schulpraktischen Studien, der kurzen und unterschiedlichen Tradition einerseits und der Vehemenz und Persistenz der Forderungen nach ihrem Ausbau irritiert und fragt nach deren Motiven. Plausibel ist nur eines: alle berufstätigen Lehrer können in ihren jeweiligen Ausbildungsgängen auf didaktisch-schulpraktische Ausbildungselemente verweisen, offensichtlich sind diese konstitutiv für die Berufsgruppe, wie für andere Professionen auch; diese Feststellung jedoch bietet keinerlei Hinweis darauf, in welchem Ausbildungsabschnitt zu welchen Anteilen mit welchen Fragestellungen Didaktik, Schule und Unterricht in der Lehrerausbildung ihren Ort haben sollen. Darauf verweist schon die Spannbreite der im Umlauf befindlichen Vorschläge zur organisatorischen Anbindung von Zentren für Lehrerbildung. Hier scheinen eher

Organisationsinteressen im Spiel als die Aussicht auf die Lösung einer offenbar nicht lösbaren Aufgabe. Zusätzlich werden die offenen Probleme überlagert von einem mit Reformrhetorik nur schlecht kaschierten fiskalischen Interesse der Kultusadministration an bedarfsdeckender Unterrichtsleistung durch LehramtsanwärterInnen.⁶ Wir kommen auf diese Feststellungen zurück.

Verständlich wird das Insistieren auf Schulpraktischen Studien wie auf deren Verknüpfung mit den „Didaktiken“ und neuerdings auch die Einrichtung von sogenannten „Lernwerkstätten“ aus organisationssoziologischer Sicht. Alle genannten Elemente fungieren als Identitätsanker, mit deren Hilfe die Lehrerausbildung nach ihrer endgültigen Integration in die Universitäten sich in einer Organisation zu behaupten sucht, die traditionell weniger durch einen Berufs-, sondern sehr viel stärker durch einen Disziplinbezug geprägt ist. Alle Gratifikations- und Karrieremuster innerhalb der Universität sind auf Wissenschaft und Forschung angelegt. Lehre und Ausbildung stehen dazu in einer Idealkonkurrenz. Forschung kann unter der gültigen Vorstellung der Einheit von Forschung und Lehre, die auch personell in der Rolle des Professors dargestellt werden muß, nur als Nullsummenspiel auf Kosten der Lehre ausgedehnt werden – oder umgekehrt.

Zusätzlich zu der Konkurrenz von Forschung und Lehre in der Universität ist die Spannung zwischen Berufsbezug und Disziplinbezug für die Pädagogik als der erklärten Betreuungswissenschaft des Erziehungssystems konstitutiv. Sie ist nicht verschwunden, sondern hat sich noch verschärft, als die Pädagogik begann, sich zur Erziehungswissenschaft zu wandeln und an den Universitäten zu eigenen Fachbereichen ausgebaut wurde. (Dauer-)thematisiert wird die Spannung als Kluft zwischen Theorie und Praxis, die es zu überwinden gelte. Begegnet wird ihr mit dem Versuch, beide, Theorie und Praxis, in ein Verhältnis zueinander zu setzen, am liebsten sie zu „vermitteln“. Bei diesem Versuch spielen wiederum Praktika, in der Schulpädagogik die Schulpraktischen Studien, eine herausragende Rolle. Sie sollen ein bevorzugter organisatorischer Ort sein, an dem die eingeklagte Vermittlung zwischen Disziplin- und Berufsbezug, zwischen Theorie und Praxis, praktisch eingelöst werden soll. Insofern kristallisieren sich in der Diskussion um Schulpraktische Studien tatsächlich alle Fragen der Lehrerausbildung.

Die Erwartungen einer Vermittlung allerdings werden nicht erfüllt. Dafür gibt es mittlerweile auch empirische Belege aus der Wissensverwendungs-

6 So sieht §11 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen – OVP – von Nordrhein-Westfalen vom 12. Dezember 1997 selbständigen Unterricht im Umfang von sechs Stunden für drei Halbjahre des zweijährigen Referendariats vor, von denen 15 Stunden auf den Bedarf der Schule angerechnet werden (vgl. http://www.zfl.uni-bielefeld.de/gesetze/ovp/ovp_neu.htm#ovp_neu_inhalt). Pro Jahr werden so 2800 Lehrerstellen erwirtschaftet, die zur Besetzung durch eben diese Referendare nach Abschluß ihrer Ausbildung nicht zur Verfügung stehen.

forschung (vgl. Bommers/Dewe/Radtke 1996). Vermittlung kann aus systematischen Gründen auch nicht gelingen. Darüber kann man sich mit Hilfe von erkenntnis- und handlungstheoretischen Überlegungen Klarheit verschaffen (vgl. ebd. S. 8-12 und 219 ff.; vgl. Radtke 1996, bes. Kap. III). Die Vermittlung kann nicht gelingen, weil die ihr zugrunde liegende Vorstellung vom Wissenstransfer sich als nicht tragfähig erweist. Die Idee, in der ersten Phase der Ausbildung erworbenes (programmatisches) Wissen wie einen Wissensschatz in die Berufspraxis zu transferieren, wo er sich dann in handlungsleitendes Wissen und eine praktische Kompetenz verwandeln könnte, erweist sich als unhaltbar. Eine „Anwendbarkeit“ erziehungswissenschaftlichen Wissens ist nicht gegeben, weil jede pädagogische Situation nichts weniger als ein situatives und individuelles Fallverstehen voraussetzt. Deshalb ist geboten, verschiedene Wissensformen voneinander zu unterscheiden: Handlungspraktisch anwendbare Entscheidungsregeln (Rezepte/Routinen), die sich auf eigene Erfahrungen, und nur auf solche gründen, von einem theoretisch verfügbaren Reflexionswissen, das der nachträglichen Begründung und Prüfung abgelaufener Handlungen (Sinnstiftung) dient. Handlungspraktisch anwendbares Entscheidungswissen („Können“), die Kompetenz, situativ das „Angemessene“ zu tun, aber kann nur im Vollzug und im Kontext konkreter Handlungen, also in der „Praxis“, nicht in der Universität, erworben werden.

(Erziehungs-)wissenschaftliches Wissen ist auch deshalb nicht umstandslos transferierbar, weil die Lage der Disziplin durch Desintegration und Theorienpluralismus charakterisiert ist. Wollte eine Theorie oder ein darauf aufgebautes Programm handlungsanleitenden Anspruch erheben, müßte das in Beliebigkeit oder Eklektizismus enden. Das Theorieangebot ist nicht nur plural, sondern auch heterogen; die eine Theorie widerspricht nicht nur der anderen, sondern sie konstruiert neue Realitäten; eine Integration wird nicht einmal innerhalb der Disziplinen versucht oder geleistet, schon gar nicht in den Erziehungswissenschaften, soll aber offenbar von Lehramtsstudentinnen auf ihrem Weg in die Praxis bewältigt werden.

Daß diese Einsicht in der Universität vermieden und in immer neuen Reformrunden die „Vermittlung“ und neuerdings „Vernetzung“ von Theorie und Praxis beschworen wird⁷, hängt offenbar mit der organisationsinternen Funktion der Diskussion um die Schulpraktischen Studien zusammen. Sie soll nämlich Identität und Bestand sichern, das heißt, die organisatorische Abgrenzbarkeit der Lehrerbildung in dem sie umgebenden Feld der „Normalwissenschaften“ leisten. Der Reformdiskurs über die Lehrerbildung stellt die laute Klage darüber dar, daß sie sich, wie die Pädagogik als Fach, in eine Organisation, die Universität, versetzt sieht, die nach anderen Kriterien als denen der Lehrerausbildung operiert. Weder Disziplin noch Lehr-

7 Die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen kennt diese methodologischen und epistemologischen Einwände genau und hat sie akribisch aufgeführt (a. a. O., S. 39 ff.). Das hält sie aber nicht davon ab, dennoch auf eine organisatorische Lösung des „Vermittlungsproblems“ durch mehr bürokratische Koordination und Kooperation zu setzen.

amtsausbildung aber wollen – aus statuspolitischen Gründen – die Universität (wieder) verlassen. Die nach aller Kritik der universitären Lehrerbildung naheliegende Idee, die Ausbildung zumindest der Primar- und Sekundarstufe I, also die alte Volksschullehrerausbildung, aber auch die Diplom-Pädagogik heute an Fachhochschulen anzusiedeln, scheitert vorläufig (nur) noch an Status- und Besoldungsproblemen⁸.

Die ständige, ideologisch motivierte Wiederholung der Krisenrhetorik, ohne die statuspolitischen Konsequenzen zu ziehen, hat für die Lehrerbildung in der Universität fatale Folgen. Sie führt zu einer Selbstillusionierung und andauernden Mißstimmung auf allen Seiten: Bei den Studierenden werden mit dem Praxisversprechen Erwartungen geweckt, die im Studium im Allgemeinen und in den Schulpraktischen Studien im Einzelnen nicht einzuhalten sind; Dozenten beginnen, sich über ihre Möglichkeiten zu täuschen. Die Selbsttäuschung affiziert die Qualität der universitären Lehrerbildung, die unter dem selbsterzeugten Theorie-Praxis-Druck vorgibt, praktische Kompetenzen auszubilden, was sie nicht kann. Über der Verbreitung von Konzepten und praktischen Anleitungen leistet sie häufig nicht einmal das, was sie leisten könnte, nämlich das theoretische Wissen zu vermitteln, das verfügbar und notwendig ist, *um die pädagogische Praxis strukturdeutend reflektieren zu lernen*. Derzeit lernen Studierende häufig über Erziehung nicht einmal, was sie über Erziehung und Unterricht *wissen* könnten. Unter einem unerfüllbaren Praxisanspruch werden sie eingeübt in pädagogische Programme und die Verheißung, mit ihrer Realisierung seien die in Schule und Unterricht gestellten praktischen Aufgaben zu lösen. Solche Erwartungen werden dann regelmäßig enttäuscht, als Praxisschock gedeutet und mit erhöhten Praxisforderungen beantwortet. Die nicht ausbleibenden Fehlschläge müssen am Ende von den Individuen dem eigenen Versagen zugerechnet werden.

Die Nichtanerkennung der Prämissen der eigenen Tätigkeit führt in der universitären Lehrerbildung zu einer fragmentarischen Aneignung von Theorieangeboten, vielfach zu einer Simplifizierung und zu einer affirmativen Selektion aus dem verfügbaren Wissen. Studierende, die nicht als Individuen aufgefaßt werden, denen ein Bildungsprozeß ermöglicht wird, sondern die vorschnell in die Rolle von virtuellen Praktikern gedrängt werden, suchen sich aus dem Veranstaltungsangebot das heraus, was Handlungsanleitung

8 In den Empfehlungen einer Gemeinsamen Arbeitsgruppe des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung und der Landesrektorenkonferenz Fachhochschulen in NRW heißt es, daß nur wegen der komplizierten standespolitischen Interessenlage nach der Allgemeinmedizin, der Zahnmedizin und der Pharmazie „auch die Fragen der zukünftigen Organisation und Anbindung der Lehrerausbildung zurückgestellt“ worden seien, vgl.: Erweiterung des Fächerspektrums an Fachhochschulen, Ms., Ministerium f. Wissenschaft und Forschung NRW 1997 S. 5. Im Entwurf „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ der Hochschulrektorenkonferenz vom 20. Januar 1998 findet sich aber schon ein detailliertes, bis auf Semesterwochenstunden durchgerechnetes Konzept für eine „Eigenständige FH-Ausbildung von Lehrkräften für Grundschule bzw. Primarstufe“ – vorgelegt vor der AG Lehrerbildung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen.

verspricht, von der Studienordnung verlangt wird und ohnehin zum eigenen Denken paßt. Auf seiten der Dozenten ist zu beobachten, daß es zu einer willkürlichen oder missionarischen Setzung von Studieninhalten kommt, die eher durch persönliche bildungspolitische Vorlieben, Ideologie und Organisationsinteressen als durch die Sache begründet werden. Die sozialtechnokratische und rezeptologische Bevormundung, die mit einer strikten Praxisorientierung unvermeidbar einhergeht, führt zu einer Mißachtung der Autonomie der Studierenden, im Ergebnis zu einer Zerstörung der wissenschaftlichen *Lehrerbildung* und zu einer Entprofessionalisierung schon zu Beginn der Ausbildung. Die Forderung nach mehr Praxisbezug erreicht das Gegenteil dessen, was eine wissenschaftliche Ausbildung erreichen könnte, die sich auf ihre eigenen Möglichkeiten besönne.

3.

Daß in der gegenwärtigen Diskussion um die Reorganisation der Lehrerbildung von außerhalb der Universität der Anspruch auf Integration fachdisziplinärer, didaktischer und schulpraktischer Ausbildungselemente im hochschulischen Ausbildungsabschnitt hartnäckig gefordert⁹ und dazu die Konstruktion von Zentren für Lehramtsausbildung erneut in den Vordergrund geschoben wird, ist auch insofern überraschend, als Kriterien für Erfolg und Mißerfolg von Lehrerausbildung gänzlich fehlen. Außer der notorischen Rede von der Krise, mit der ein Konsens über die Mißstände der Lehramtsausbildung beschworen¹⁰ wird, sind substantielle Argumente nicht zu vernehmen. Woran auch wären Erfolg oder Mißerfolg von Lehrerausbildung zu messen: an der studentischen Akzeptanz von Studiengängen (Einschaltquoten), an der Zahl erfolgreicher Absolventen (Einstellungsquoten), an der Durchschnittsnote von Prüfungsjahrgängen (Erfolgsquoten), am Erfolg gar einer Schul(re)form usw. – keines der Kriterien greift. Mehr noch: Weil aus forschungsmethodischen Gründen nicht zu erwarten ist, daß eine empirische Klärung jeweiliger Zurechenbarkeiten einzelner Faktoren auf Erfolg und Mißerfolg im multivarianten Zusammenhang einer mehrjährigen Ausbildung herbeigeführt werden kann, schon gar nicht unter Berücksichtigung der Beteiligung von drei Institutionen – Hochschule, Seminar und Schule –, erhärtet sich der Verdacht, daß das auf Dauer angelegte Krisengerede, festgemacht an einem nicht eingelöst und nicht einlösbaren Integrationsanspruch von Theorie und Praxis, allein berufsideologisch und – soweit Gesetzesinitiativen gemeint sind – auch finanzpolitisch zu deuten ist. Mit einer wohlfeilen Diagnose und ihrer unablässigen Wiederholung soll Reformdruck erst erzeugt werden. Daß sich

9 Eine rühmliche Ausnahme bildet wiederum die hessische Kommission, die eine überzogene „Integrationserwartung“ abweist, aber eben nichts daraus folgen läßt (a. a. O., S. 94).

10 Eine „Begründung des (Hessischen Hochschul-)Gesetzentwurfes“ aus dem Ministerium für Wissenschaft beginnt – wie viele der Empfehlungen auch – mit der Floskel: „Darüber, daß an den Hochschulen Reformbedarf besteht, herrscht weitgehend Konsens ...“ – es könnte sich bei der Einigkeit auch um eine „Harmonie der Täuschungen“ (Ludwik Fleck) handeln!

die offen gehaltene Wunde der Schulpraktischen Studien dazu besonders eignet, erklärt ihre Prominenz in der Auseinandersetzung um die Reorganisation der universitären Lehrerbildung.

Genährt wird das Vertrauen darauf, daß die Einheit zwischen Ausbildungs- und Wirkungsstätte des Lehrers, zwischen „Theorie“ und „Praxis“, als Einheit der Lernorte zumindest punktuell für Studierende erfahrbar zu machen sei, durch die regelmäßige Präsentation gelingender Beispiele schulpraktischer Studien in den einschlägigen Fachzeitschriften, auf Tagungen der Praktikumsbüroleiter, auf Fachdidaktikkongressen¹¹. Der ausdrückliche oder unthematisierte Anspruch solcher Praktikumskonstruktionen, als Modell für die Organisation der Lehrerbildung genommen zu werden, ist jedoch schon vom Grundsatz her verfehlt: Gelingende Beispiele schulpraktischer Studien, die es ohne Zweifel gibt, beziehen ihre Überzeugungskraft aus dem strukturbildenden Moment der *gelingenden Kommunikation* zwischen den jeweils beteiligten Personen als konstitutiver Bedingung des Erfolges. Konkrete Personen stiften *kommunizierend* die Integration der Ausbildungsinhalte, sie ist nicht *organisierend* zu erreichen. Vorbildliche Beispiele schulpraktischer Studien sind in dieser Sicht Beispiele gelingender Kommunikation über definierte Probleme/Gegenstände auf der Basis von Erfahrungen, die an die spezifische Kompetenz der Beteiligten gebunden sind; sie sind eben nicht Beispiele der administrativen Organisation disparater Ausbildungselemente. Strukturbildendes Element schulpraktischer Studien im Vollzug einer universitären Ausbildungsordnung hingegen ist – und kann nur sein – die Organisation der Beziehungen einer großen Zahl von Mitgliedern qua Zuteilung oder Wahl. Dies schließt die Möglichkeit ihrer Kommunikation nicht grundsätzlich aus, ist aber gerade nicht die konstituierende Bedingung eines erfolgreichen Arrangements. Maßstab ist die Bewältigung von Quantitäten – auch im Jahr 1997 werden beispielsweise in Bielefeld wie in Frankfurt wieder rund 1500 „Praktikumsfälle“ abgewickelt worden sein.

Der Verwechslung von Kommunikation und Organisation sind selbst solche Konzepte aufgesessen, die – als Modellvorhaben entwickelt – ausdrücklich mit Reformanspruch in bezug auf die Lehrerbildung konzipiert wurden. Ein eindrückliches Beispiel ist der Modellversuch „Integriertes Eingangssemester Primarstufe“ (IEP), der am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld durchgeführt wurde (vgl. Möhle u. a. 1996, S. 10 ff.; Wildt 1997, S. 319-337)¹². Sie übersehen die Differenz der Beziehungen von Personen als Mitgliedern unterschiedlicher Organisationen im kommunikativen Zusammenhang eines Projekts, die sich über Inhalte der Lehrer-

11 Der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität hat als Antwort auf das Gutachten „Schulpraktische Studien ...“ (Bommes/Radke/Webers 1995) eine Synopse all derjenigen Projekte, Versuche und Modelle anfertigen lassen, die neben der Regelform des Praktikums durchgeführt und als gelungene Realisierung des Anspruches auf Verallgemeinerbarkeit geprüft werden sollen, vgl. Dlugosch 1996.

12 Zur Kritik vgl. auch die Internet-Fassung des vorliegenden Beitrags unter der Adresse http://www.zfl.uni-bielefeld.de/hwebers/sps_zfl.htm

bildung als einem sozialwissenschaftlichen Problem verständigen, im Unterschied zur Beziehung von Personen als Mitgliedern unterschiedlicher Organisationen bei der administrativen Realisierung von Ausbildungs- bzw. Praktikumsordnungen.

Schulpraktische Studien, konzipiert als Einheit von hochschulischer Lehrveranstaltung und schulischem Praktikum, wie sie in gelingenden Beispielen kooperativ-kommunikativer Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule, d.h. Hochschul- und Schullehrerin sowie Studierenden, angestrebt wird, suchen die spezifischen Kompetenzen ihres jeweiligen Personals im Interesse der Lehrerbildung zu bündeln. Schul- und Unterrichtsbesuche von Studierenden werden zu Schulpraktischen Studien erst durch die Perspektive des Studiums/der Theorie *auf* den Unterricht, nicht durch Teilhabe *am* Unterricht (Planung und Durchführung) unter der Perspektive des Berufshandelns. Nicht, ob und in welchem Umfang Praktikanten selbst Schulunterricht konzipieren und halten oder nicht, ist das Kriterium, sondern welche Wissenshaushalte, Erkenntnisinteressen und -verfahren im Praktikum, als einer Möglichkeit, die Anschauung der Praxis zu organisieren, mobilisiert werden: diejenigen der Institution Hochschule (Beobachterperspektive) oder diejenigen der Institution Schule (Handlungsperspektive). Selbstverständlich haben auch letztere ihre Berechtigung, gerade in der Ausbildung des beruflichen Nachwuchses; in der zweiphasigen Lehrerausbildung könnte das Referendariat ein dafür geeigneter Ort sein.

Das Konzept, Schulpraktische Studien organisatorisch in einen strikten Veranstaltungsverbund mit praktikumsbezogenen didaktisch-methodischen Lehrveranstaltungen zu zwingen, läßt sich nicht nur wegen des massiven Verlusts an Didaktikstellen als Regelangebot für alle Lehramtsstudierenden nicht aufrechterhalten, jedenfalls dann nicht, wenn ein solches Angebot mehrfach im Studium plaziert werden soll; ein solches Konzept überstrapaziert und vereinseitigt zugleich die Möglichkeiten einer Hochschule, Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Unterricht integrativ für Studierende erfahrbar zu machen. Eine Lösung, die sich anbietet, um Engpässe bei den SPS zu vermeiden, ist die Verlagerung der Betreuung auf die Schule durch Vergabe von Lehr-/Unterrichtsaufträgen an Lehrerinnen und Lehrer. Gleichzeitig muß euphemistisch die Schule zum „Lernort“ universitärer Lehrerausbildung erklärt werden. Eine ähnliche Lösung wird auch von der Hessischen Kommission mit dem Zentrum für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung favorisiert, das in der Obhut eines Kooperationsrates, bestehend aus Vertretern der Universität und der Studienseminare, die Schulpraktischen Studien organisieren soll. Ein Praxissemester wird von Ausbildern an den Studienseminaren begleitet, die Studierenden stehen unter der Anleitung der Lehrerinnen und Lehrer, die ihnen den Erfolg nach Kriterien bescheinigen, die der Kooperationsrat festlegt. Es kann auf das Referendariat angerechnet werden.

Aus Sicht einer Universität/Fakultät spricht einiges für eine solche Lösung:

Kostengesichtspunkte: Lehraufträge sind um ein Vielfaches billiger als Lehrdeputate des Stammpersonals. 30 Lehr-/Unterrichtsaufträge pro Studienjahr zur Betreuung Schulpraktischer Studien belasten z. B. die Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld mit rund 50.000 DM Lehrauf-

tragsmitteln. Das sind geringere Personalkosten, als eine einzige BAT II-Stelle verursacht.

Kapazitätsgesichtspunkte: Jeder Lehrauftrag entlastet eine Fakultät im entsprechenden Umfang von eigenen Lehrverpflichtungen. Um beim Beispiel Bielefeld zu bleiben: Die Vergabe von rund 30 Lehraufträgen entlastet die Fakultät für Pädagogik um rund 60 SWS Lehrdeputat allein für die praxisbezogenen Lehrveranstaltungen (ohne evtl. zusätzliche Lehrkapazität für das Praktikum). Dieses Lehrdeputat entspricht 5 bis 7,5 vollen Stellen (je nach Statusgruppenzugehörigkeit).

Gesichtspunkte der Lehrplanung: Das Instrument der Lehrauftragsvergabe ist flexibel handhabbar. Werden hohe Zahlen von Studienanfängern erwartet, dann wird die Zahl der Lehraufträge entsprechend hoch angesetzt, greifen Zugangsbeschränkungen, wird die Zahl der Lehraufträge entsprechend verringert. Je nach aktueller Bedarfslage kann auf Lehr-/Unterrichtsbeauftragte zurückgegriffen werden. Flexibilisierungskonzepte in bezug auf Personalbedarfe, wie sie bislang eher im Einzelhandel gebräuchlich waren, gewinnen im Zuge der betriebswirtschaftlichen Modernisierung von Hochschulen auch für Fakultäten an Attraktion.

Gesichtspunkte der Personalplanung: Die dauerhafte Etablierung eines solchen Konzepts entlastet eine Fakultät davon, bei Stellenausschreibungen und Stellenbesetzungen praktikumsbeziehbare Qualifikationen berücksichtigen zu müssen. Da Lehramtsstudiengänge und insbesondere die SPS u.a. über den Weg der jeweiligen Kapazitätsverordnungen (KAPVO) ohnehin kapazitär schlechter ausgestattet werden als Diplomstudiengänge, kann das Interesse einer Fakultät an Stellen und Mitteln leichter über Erfordernisse der Diplomstudiengänge als über Erfordernisse der Lehrerausbildung begründet werden.

Auf der anderen Seite sind mit einem solchen Konzept jedoch eine *Fülle von Problemen* verknüpft, die die Qualität universitärer Lehrerbildung zentral betreffen, für die Universitäten bislang keine überzeugende Lösung gefunden haben:

Institutionelle Zuständigkeiten: Da es sich bei dem Konzept der Vergabe von Lehr-/Unterrichtsaufträgen im Rahmen schulpraktischer Studien bzw. bei der Organisation des Praxissemesters durch ein Zentrum für Lehramtsausbildung um Aufgaben der Lehre handelt, die Lehrer in der Hochschule wahrnehmen sollen, und nicht um Aufgaben des Schulunterrichts, müßte die institutionelle Zuständigkeit für solche wie für andere Lehraufträge bei den Fakultäten bzw. Fachbereichen liegen. Ein Praktikumsbüro oder ein Zentrum für Lehrerbildung kann Schulen und unterrichtende Lehrerinnen als Mentorinnen an Studierende vermitteln; es kann organisierend tätig werden. Hier ginge es aber um Lehrerinnen als Lehrbeauftragte von Fakultäten, d.h. um die Lösung eines institutionellen Problems der Universität: die Rekrutierung wenn auch zeitweiliger Mitglieder.

Welche Leistung ein Zentrum für Lehrerbildung als wissenschaftliche Einrichtung mit (Quasi-)Fachbereichsrechten hier erbringen könnte, ist vorläufig nur zu vermuten. Ein Zentrum *ohne* eigenen Lehrbetrieb bliebe ohne Wirkung. Das wissenschaftliche Personal des Zentrums (sofern es solches

hat), würde immer nur als kooptiertes Mitglied oder Gast eines Fachbereichs lehrend tätig, der die Verantwortung für die Lehre behielte. Ein so konzipiertes Zentrum könnte nur um den Preis endloser Selbstblockaden der Ort sein, an dem Entscheidungen getroffen werden, die die fachliche Zuständigkeit irgendeiner der an der Lehrerausbildung beteiligten Fakultäten/Personen tangieren. Andererseits wäre ein solches Zentrum *mit* eigenem Lehrbetrieb, Personal, Promotions- und Habilitationsrecht die direkte Wiederherstellung der gerade unter dem Zeichen der Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung aufgelösten Pädagogischen Hochschulen, nun unter dem Dach der Universität. Zumindest statuspolitisch wäre einer solchen Lösung eine gewisse Eleganz nicht abzuspochen. Ob allerdings mit der dann auch organisatorischen Ablösung von den Fächern die bisher vermißte bessere Abstimmung des Lehrangebots – geschweige denn die Integration der Ausbildungselemente – erreicht und die organisatorischen Friktionen, die Nicht-Studierbarkeit gemindert würden, die der Anlaß der Reorganisation sein sollten, bleibt eher fraglich.

Verfahrensgesichtspunkte: Ungeklärt ist, welche Auswahlkriterien für die Vergabe von Lehraufträgen oder der Bestellung von Mentorinnen im Zusammenhang Schulpraktischer Studien herangezogen werden sollen. Ausschreibungs- und Besetzungsverfahren, vergleichbar zumindest jenen für abgeordnete Lehrerinnen, verbieten sich schon angesichts der Stellenzahl, des Aufgabenumfangs und der personellen Fluktuation. Lage des Schulorts, Schulgröße, Praktikantenzahl oder Reihenfolge des Eingangs von Praktikumsangeboten sind naheliegende Kriterien für die Organisation Schulpraktischer Studien¹³, jedoch höchst fragwürdige bei der Vergabe von Lehr-/Unterrichtsaufträgen. Das gilt auch dann, wenn es sich um Lehrangebote im Kontext Schulpraktischer Studien handelt. Jedenfalls läßt sich auf solche Verfahrensweisen ein Anspruch auf Sicherung der Qualität der Lehre nicht stützen.

Fachliche Standards: Die Fakultäten/Fachbereiche haben nicht nur keine Verfahren für die massenhafte Delegation von Lehr-/Unterrichtsaufträgen entwickelt – derzeit sind das in Bielefeld wie in Frankfurt insgesamt jährlich rund 100 mit steigender Tendenz –, es gibt bislang auch keine etablierten Standards, die dabei zu berücksichtigen wären, und es gibt keine Verfahren zur Sicherung solcher Standards. Es ginge um die Entwicklung und Etablierung von Eignungskriterien in Bezug auf die Wahrnehmung von Lehraufgaben im Rahmen Schulpraktischer Studien. Solche Eignungskriterien können strukturell nur von den Fachbereichen/Fakultäten formuliert werden, weil nur sie für die Sicherung ihrer eigenen Standards im Rahmen ihrer Ausbildung Sorge tragen können.

Nicht weniger problematisch ist der Gedanke, anstelle fehlender eigener Eignungskriterien für die Auswahl und Vergabe von Lehr-/Unterrichtsaufträgen Empfehlungen oder Zuweisungen der Schulaufsicht oder von

13 Um auf ein typisches Problem zu verweisen, das sich im Modellversuch „Integriertes Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) gezeigt hat: Grundlegendes Kriterium für die Vergabe eines Lehrauftrags ist die Zahl der Praktikanten, die eine Schule zu übernehmen bereit ist.

Schulleitungen einzuholen oder sie einem „Kooperationsrat“, zur Hälfte besetzt mit Vertretern der Studienseminare, zu übertragen. Lehraufgaben an der Hochschule unterliegen nicht notwendig den gleichen Kriterien, die in bezug auf Unterricht in Schulen Geltung beanspruchen – ganz abgesehen von Fragen institutioneller Zuständigkeiten für Aufgaben einer wissenschaftlichen Lehrerbildung in der ersten Phase. Solcherart Empfehlungen der Schulaufsicht oder Schulleitungen könnten allenfalls eigene fachliche Standards ergänzen, nicht aber diese ersetzen.

Kontinuität: Während die Ausbildungstradition der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen zumindest darauf abstellte, für die praktikumsbezogenen Lehrveranstaltungen auf das Stammpersonal zurückzugreifen, müßte jetzt auf Lehr-/Unterrichtsaufträge abgestellt oder die Ausbildung teil- bzw. zeitweise aus der Hand gegeben werden. Das Stammpersonal – darin liegt der Unterschied – ist stets in vielfältiger Weise in die Institution Universität, die Fakultät, das Fach, die Forschung, die Lehre und nicht zuletzt die Prüfungen eingebunden; Lehr- bzw. Unterrichtsbeauftragte bzw. Mentorinnen sind dies nicht – können dies auch gar nicht sein, weil bis auf einen Kernbestand an Lehrerinnen und Lehrern der größere Teil von Praktikum zu Praktikum wechselt: Fluktuation statt Kontinuität etabliert sich damit als Grundmuster personeller Ausstattung praktikumsbezogener Lehrveranstaltungen.

Integration: Während die Ausbildungstradition der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen darauf setzte, daß Schulpraktische Studien über die daran beteiligten Lehrenden in vielfältiger Weise mit dem gesamten Studium – teils systematisch (Lehrveranstaltungen zu den SPS), teils unsystematisch (sonstige Lehrveranstaltungen) verzahnt waren, könnte mit der Neuordnung bestenfalls auf Integration der praktikumsbezogenen Lehrveranstaltungen mit dem Praktikum gehofft werden. Alle anderen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums haben mit dem Praktikum und dessen Begleitveranstaltung über deren stundenplantechnische Zuordnung hinaus wenig oder nichts zu tun.

Ein solches Konzept, das von den Studierenden verkürzt als Einheit zwischen Theorie (nachträglicher Legitimation unterrichtlichen Handelns und Entscheidens) und Praxis (des Unterrichtens) verstanden werden mag, vertieft den Graben noch zwischen Studium, in dem es immer um mehr und anderes als um Unterricht geht, und dem Praktikum. Die Aufgabe der Theorie ist Irritation von Gewißheiten und des naiven Gemeinverständes. Vielleicht hat die erste Phase nach dreizehn Jahren Schule sogar die Aufgabe, einen „Theorieschock“ (Tenorth) auszulösen. Wenn das „an das Praxissemester anschließende Hauptstudium dadurch ... eine stärkere Ausrichtung auf den späteren Beruf und Reflexion der Berufstätigkeit erfahren (soll)“ (Kommission zur Neuordnung 1997, S. 110), ist eher mit einer Funktionalisierung und Finalisierung des Wissens zu rechnen, als damit, daß die Praxis aufgeklärt würde. Die eigentliche Ausbildung scheint aus dieser Perspektive in den SPS bzw. dem Praxissemester angesiedelt, das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studium ebenso wie das Fachstudium hingegen erscheinen eher als ausbildungshinderlich; selbst auf Didaktik bezogene Lehrangebote, konzipiert als *Theorie* der Schule, des Unterrichts, seiner In-

halte und Methoden, erscheinen unter dem Gebot der Verknüpfung mit Schul-/Unterrichtsbesuchen als universitäre Sündenfälle. In einer solchen Wahrnehmung werden Studierende durch den heimlichen Lehrplan der Organisation des Studiums bestärkt, nicht nur weil für die praktikumsbezogenen Lehrveranstaltungen das Personal aus dem Berufsfeld selbst in Anspruch genommen wird, sondern insbesondere deshalb, weil diese Arbeitsteilung institutionell-konzeptionell segregiert: in Lehrveranstaltungen von Lehrern und solche von Hochschullehrern, in solche von Praktikern und solche von Theoretikern, in berufsbezogene und berufsferne, in ausbildungsförderliche und ausbildungshinderliche.

4.

Institutionen, die sich ihres jeweiligen Auftrags und ihrer jeweiligen Funktion nicht reflexiv vergewissern, realisieren in ihrem Handeln unter Umständen anderes, als sie vermeinen: Die Pädagogischen Hochschulen waren als Organisation auf eine spezifische Konzeption der Lehrerausbildung verpflichtet, die neben fachdisziplinären auch didaktische und schulpraktische Anteile enthielt. Deren Integration jeweils von Fall zu Fall kommunikativ herzustellen, erübrigte sich weitgehend deshalb, weil die Leistung der Integration in der Person des Lehrenden selbst erbracht wurde. Allerdings darf nicht in nostalgischer Verklärung übersehen werden, daß lange vor der Integration die Pädagogischen Hochschulen im Zuge der disziplinären Ausdifferenzierung der Fächer, ihr Personal sich schon vom Muster des akademischen Lehrerbildners zu lösen begonnen hatte und sich am Vorbild der Universitäten orientierte. Integrationsansprüche eines tradierten Ausbildungskonzepts waren auch unter dem Dach der Pädagogischen Hochschulen schon rituell verkümmert.

Universitäten allerdings haben einen anderen Auftrag – und sollten ihn auch behalten; Lehrerausbildung ist dort eher randständig aufgehoben, wiewohl sie quantitativ in vielen Fachbereichen das Gros der kapazitätswirksamen „Studienfälle“ ausmacht. Das könnte sich nur ändern, wenn man generell auf eine „Fachhochschulisierung“ der Universitäten zielte. Die ersatzweise Propagierung von Zentren für Lehramtsausbildung läßt sich als Versuch dechiffrieren, die Lehrerausbildung in den Zustand vor der Integration in die Universitäten zurückzusetzen, ohne das auch zu sagen. Dieses Mal aber wäre davon nicht nur die Primar- und Sekundarstufen-I-Ausbildung, sondern die Lehrerbildung insgesamt betroffen. Unter den institutionellen Gegebenheiten der Universität an Konzepten der Pädagogischen Hochschulen festhalten zu wollen, deren Wurzeln wiederum in Pädagogischen Akademien zu suchen sind, stellt die Integration der diversen Ausbildungselemente nicht wieder her, sondern zementiert deren Desintegration. Der Weg der Lehrerbildung scheint vorgezeichnet: er mündet ein in die Verlagerung mehr oder minder großer Anteile universitärer Lehrerausbildung zurück in Schule und Seminare – und sei es unter der organisatorischen Obhut eines „Zentrums für Lehramtsausbildung ...“, das unter dem Dach der Universität angesiedelt wird oder außerhalb.

Zentren für Lehramtsausbildung sind möglicher Weise eine Lösung, aber für welches Problem? Die derzeitigen Revisionsbemühungen sind nicht in

erster Linie von internen Sachproblemen der bestmöglichen Gestaltung der Ausbildung angetrieben, sondern von extern gesetzten Sparzwängen. Was beispielsweise ein Modell wie das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) so attraktiv macht, ist sein Beitrag zur Erschließung neuer personeller Ressourcen. Was als „Reform“ gemeint war, könnte sich im Kontext der Krise der öffentlichen Haushalte als betriebswirtschaftlich motivierte Rationalisierung erweisen; die Verschiebung von „Lernorten“ ist auch eine wirksame und willkommene Sparmaßnahme – mit der Folge eines stillen, gewollten oder ungewollten Rückbaus der wissenschaftlichen Lehrerbildung und einer Änderung daraus resultierender Besoldungsstrukturen. Darüber sollten sich die eifrigen Streiter für mehr Praxis- und Berufsbezug in der Lehramtsausbildung, die ungewollt als Stichwortgeber der Politik fungieren, nicht selbst täuschen. Nicht mehr wissenschaftliche Fundierung, die als Motor und Garant der Reformen der siebziger Jahre galt und als notwendige Bedingung der Professionalisierung angesehen wurde, sondern „Effektivität“, ökonomische Ausnutzung vorhandener Kapazitäten, sind die Motive der jetzigen Anstrengungen zur Neuordnung. Zentren für Lehrerbildung, in welcher Spielart auch immer, sind im Kontext der derzeit einsetzenden Deregulierungspolitik ein weiterer Versuch der effektiveren Bewirtschaftung vorhandener Kapazitäten in Hochschule, Seminar und Schule. Fakultäten sollen, wie im Modellversuch IEP, entlastet, Seminar- und Fachleiter, aber auch Lehrer in den Schulen in der Rolle von Mentoren vergleichsweise kostengünstig und flexibel in die Lehramtsausbildung eingebunden werden. Das mag notwendig sein. Die Einsparung geht allerdings auf Kosten der Wissenschaftlichkeit und der Professionalisierung. Das gilt verstärkt, wenn es zu einer Verbesonderung der Rekrutierungsmechanismen für Hochschullehrer (Lehramtsstudium/Staatsexamen) in der Lehrerbildung kommen sollte.

Will man an einer wissenschaftlichen Lehrerbildung in der Universität mit dem Ziel der Professionalisierung festhalten, also einen Handlungstyp ausbilden, der universelles Regelwissen mit der Kompetenz zu individuellem Fallverstehen zu verbinden weiß, bleibt ein wissenschaftliches Studium an einer Universität unabdingbar. Notwendig ist die realistische Einschätzung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in den *drei* Phasen der Lehrerausbildung: Universitäres Studium, Referendariat, berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Die universitäre Lehrerausbildung muß sich ehrlich machen. Die Bildungskommission NRW hat auf diesem Wege den Gesichtspunkt der Dreiphasigkeit der Lehrerausbildung ausdrücklich hervorgehoben (vgl. Radtke 1996, Kap. VII). In der ersten Phase ist die Praxis Gegenstand der Theorie und der theoretischen Auseinandersetzung. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und Schulpraktische Studien in diesem Kontext hätten also die Aufgabe, exemplarisch und problembezogen schulische Wirklichkeit zu erschließen, die pädagogischen Konstruktionen der Wirklichkeit (des „Kindes“, der „veränderten Kindheit und Jugend“, der „defizitären (Klein-)Familien“ etc.) zu dekonstruieren, die verbreitete emphatische Studien- und Berufsorientierung („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“) zu versachlichen und einer Reflexion mit Hilfe sozial- und erziehungswissenschaftlicher Theorieangebote zugänglich zu machen. Das ist das Kerngeschäft universitärer Lehre. Daß diese Aufgabe

organisatorisch von einem Zentrum für Lehramtsausbildung in der Universität besser zu unterstützen wäre, als von den derzeit zuständigen fakultätsübergreifenden (Senats-)Kommissionen, ist nicht zu erkennen. Organisation bleibt Organisation. Daß diese Aufgabe an die derzeit in Praktikumsordnungen festgeschriebene Gestalt Schulpraktischer Studien gebunden wär, ist ebensowenig plausibel. Was jetzt mit Praxisseminaren und der Verschränkung von erster und zweiter Phase propagiert wird von denen, die schon seit dreißig Jahren im Reformgeschäft sind, ist „More of the same!“.

Schulpraktische Studien sind nur eine Form, einen direkten Problem- oder Berufsbezug herzustellen und für eine theoretische Reflexion zu erschließen. Andere sind denkbar: Fallbesprechungen an Hand eigener Beobachtungen, vorgefundener Dokumentationen, von Interviews, Filmen etc. Um solchen Alternativen mehr Raum zu geben, muß das Praktikum in der hergebrachten Form seine Obligatorik verlieren. Dann kann es als eine Lernform neben anderen, durch die Problembezug organisiert wird, auch inhaltlich in eine Aneignung von Wissen über die Schule und die in ihr wirkenden Strukturen eingebunden werden.

In der zweiten Phase der schulpraktischen Ausbildung, im Referendariat, ist die Praxis derzeit ein Handlungs- bzw. Übungsfeld für angehende Mitglieder der Organisation Schule. Begreift man das Referendariat als integralen Bestandteil einer wissenschaftlichen Ausbildung, sollten dort Erfahrungen, die man selbst in der Rolle eines Novizen in einer Organisation macht, im Licht der (in der Universität erworbenen) verfügbaren Theorien reflektiert und zur Ausbildung eines professionellen Habitus genutzt werden können. Im Gegensatz zum Praktiker sollte der Professionelle wissen, was er tut. Ob dies von einem Zentrum für Lehrerbildung „in Kooperation“ mit Schule und Hochschule besser zu lösen wäre als von den jetzigen Studienseminaren, ist beim derzeitigen Stand der Überlegungen noch nicht zu erkennen. Wenn über die Reorganisation der Lehramtsausbildung nachgedacht und weiter auf Professionalisierung gezielt wird, wäre auch das Referendariat in seiner jetzigen Form der paradoxen Einübung in Organisationsroutinen bei der Planung des Nicht-Planbaren (vgl. Bommes/Dewe/Radtke 1996, S. 139-218) zu überdenken. Eine Ausdehnung eigenständigen Unterrichts wirkte diametral in die entgegengesetzte Richtung, weil sie – abgesehen von Rationalisierungs- bzw. Sparinteressen – nicht Reflexion, sondern organisatorische Routine begünstigte, was ziemlich genau das Gegenteil von Professionalität ist.

Besondere Bedeutung käme drittens der Phase zu, in der tatsächlich auf eigene Erfahrungen aus einer verantwortlichen Berufstätigkeit zurückgegriffen werden kann. Professionalisierung im engeren Sinne kann im Rahmen der (schulnahen) Lehrerfortbildung stattfinden, in der nun gezielt Theorieangebote und Praxiserfahrungen in ein Verhältnis gesetzt werden können. Hier ließe sich vorstellen, daß ein Zentrum für Lehrerbildung im Verbund mit den lehrerausbildenden Fakultäten das Angebot wissenschaftlich angeleiteter Reflexion auch organisatorisch auf eine stabilere Basis stellen könnte, als dies bisher von den Fortbildungsorganisationen geleistet werden kann. Das würde allerdings nicht Geld einsparen, sondern zusätzliche Mittel erfordern.

Mit einer Neuverteilung des Theorie-Praxis-Problems auf drei Phasen der Lehramtsausbildung wäre jedenfalls eines gewonnen: die jeweiligen Lernorte blieben frei von unerfüllbaren Ansprüchen, die der Grund für die andauernde Krisenerfahrung sind: daß überall nicht das geschieht, was eigentlich geschehen sollte.

Literatur

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995

Bommes, M. / Dewe, B. / Radtke, F.-O.: Sozialwissenschaften und Lehramt – Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen 1996

Bommes, M. / Radtke, F.-O. / Webers, H.: Schulpraktische Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Gutachten, Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung, Bielefeld 1995²

Buchberger, F.: Anmerkungen zur curricularen Gestaltung von Lehrerbildung in Europa, in: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext, S. 219-235

Dlugosch, A.: Dokumentation von Gestaltungen der Schulpraktischen Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Ms., Frankfurt am Main 1996

Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf – Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule-Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin: 1996

Möhle, V. u. a.: BLK-Modellversuch IEP: Öffnung der Schule – Öffnung der Lehrerbildung. Integriertes Eingangssemester Primarstufe – IEP. Abschlußbericht zum BKL Modellversuch BKL-Nr.: 76/91; FKZ: A 6453.00 Bielefeld 1996, Ms., Zentrum f. Lehrerbildung, Universität Bielefeld

Oelkers, J. / Rabe, O. / Sandfuchs, U.: Pro und Contra: Sind Praktika in der universitären Lehrerbildung kontraproduktiv? In: Grundschule. 28, 1996, 6, S. 54-56

Radtke, F.-O.: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung, Opladen 1996

Wildt, J.: Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) – ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule?, in: Bayer, M./ Carle, U./ Wildt, J. (Hg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext, S. 319-337

Frank-Olaf Radtke, geb. 1945, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main

Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Grundschulpädagogik, Postfach 111932, 60054 Frankfurt am Main

Hans-Erich Webers, geb. 1938, Studiendirektor i. H., Leiter des Praktikumsbüros im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld

Anschrift: Postfach 100 131, 33615 Bielefeld