Berufsbildung, Arbeit und Innovation

37

Matthias Becker
Georg Spöttl
Thomas Vollmer
(Hg.)

Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Matthias Becker
Georg Spöttl
Thomas Vollmer
(Hg.)

Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen

wbv

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation
Band 37

Geschäftsführende Herausgeber
Klaus Jenewein, Magdeburg
Peter Röben, Heidelberg
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat
Rolf Arnold, Kaiserslautern
Arnulf Bojanowski, Hannover
Friedhelm Eicker, Rostock
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Marianne Friese, Gießen
Philipp Gonon, Zürich
Richard Huisinga, Siegen
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Günther Pätzold, Dortmund
Karin Rebmann, Oldenburg
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Dieser Band entstand durch die finanzielle Unterstützung der Universitäten Bremen und Flensburg.
Satz: Matthias Becker

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2012
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5048-5
Bestell-Nr. 6004277

Dieses Buch ist auch als E-Book unter der ISBN 978-3-7639-5049-2 oder der Bestell-Nr. 6004277w erhältlich.

Inhalt

Vorwort 5
Matthias Becker, Georg Spöttl und Thomas Vollmer

Konzeptionelle Ansätze für Lehramtsstudiengänge

Lehrerbildung für berufsbildende Schulen als herausfordernde Gestaltungsaufgabe 11
Günter Pätzold

Wissenschaftsbezüge und Standards für ein gewerblich-technisches Lehrerbildungsstudium 35
Georg Spöttl, Matthias Becker

Entwicklung der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Zeitraum von 1998 bis 2009 65
Thomas Hägele, Joseph Pangalos

Berufsbild für Lehrkräfte berufsbildender Schulen als Grundlage für Lehrerprofessionalität 97
Martin Hartmann

Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung am Beispiel der Hamburger Lehrerbildungsreform 119
Tade Tramm

Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufliche Schulen 139
Klaus Jenewein, Maria Pfützner

Gewerblich-Technische Fachrichtungen

Gewerblich-technische Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme, Perspektiven 161
Volkmar Herkner

Berufswissenschaften im Lichte von Bologna 181
Georg Spöttl

Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen 199
Thomas Vollmer

Gewerblich-technisch ausgerichtetes Lehramtsstudium 229
Matthias Becker

Status der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik und Informationstechnik 257
Michael Reinhold, Falk Howe

Rekrutierung von Lehrkräften

Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen" – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen 281
Uwe Faßhauer

Rekrutierungszwänge in der Praxis – Zwänge, Notwendigkeiten, Qualitäten, Konsequenzen 301
Panel Diskussion mit Schulleitern berufsbildender Schulen; Moderation: Claudia Koring

Studiengangsmodelle an ausgewählten Standorten und ihre Potenziale für die Nachwuchssicherung 321
Tamara Riehle

Internetadressen zu Studiengängen für das Lehramt in gewerblich-technischen Fachrichtungen 340

Die Autoren 343

Vorwort

Matthias Becker, Georg Spöttl und Thomas Vollmer

Lehrerbildung für berufliche Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen ist die Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht. Nur sehr gut ausgebildete Lehrkräfte bringen die Voraussetzungen mit, die hohen Anforderungen an den Unterricht in gewerblich-technischen Berufsfeldern einzulösen. Hohe Ansprüche werden gestellt von in einem Beruf lernenden Schülern und Schülerinnen, von den Lehrkräften selbst, von Ausbilderinnen und Ausbildern; von Betrieben, vom Verordnungsgeber, aber auch von Eltern und einem großen Personenkreis, der gesellschaftliche Verantwortung trägt. Allein von den rund 1,3 Millionen bestehenden Ausbildungsverhältnissen im dualen System entfallen mit knapp 680.000 Auszubildenden über die Hälfte auf gewerblich-technische Berufe, für deren Ausbildung die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Verantwortung tragen – dies untermauert die hohe gesellschaftliche Bedeutung. So deutlich die qualitativen Anforderungen an die Lehrerbildung auch von allen Beteiligten und Verantwortlichen benannt werden, so verschieden sind die Vorstellungen zur Konzeption von Studiengängen zur Ausbildung für ein Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen, wie es im Wortlaut der Kultusministerkonferenz heißt.

Angesichts der chronischen Unterversorgung der beruflichen Schulen mit Lehrkräften für die gewerblich-technischen Berufsfelder ist eine Analyse der Situation der Lehrerbildung in Deutschland und vor allem eine Diskussion über Konzepte der Lehrerbildung dringend erforderlich. In diesem Kontext initiierte die Arbeitsgemeinschaft *„Gewerblich-Technische-Wissenschaften und ihre Didaktiken" (gtw)* einen Diskussionsprozess zur „Lehrerbildung in den Gewerblich-Technischen Fachrichtungen" an der Universität Bremen. Die Beiträge in diesem Band dokumentieren die dort vorgetragenen Vorstellungen, Überlegungen und Positionen und stellen diese in einen Zusammenhang mit dem Stellenwert gewerblich-technischer Wissenschaften für die Professionalisierung und Nachwuchssicherung. Besonderes Augenmerk galt bei zahlreichen Beiträgen – explizit oder implizit - den Wirkungen des Bolognaprozesses, weil Studiengänge heute nicht mehr losgelöst davon betrachtet werden können.

Gewerblich-Technische Wissenschaften sehen sich mit der Aufgabenstellung konfrontiert, eine Forschung und Lehre zu betreiben, die das notwendige Wissen für die Unterstützung der Kompetenzentwicklung und der Gestaltung der

Bildungsprozesse in der Berufsbildung erschließt und dieses zugleich für (angehende) Lehrkräfte studierbar strukturiert und anbietet. Dabei zeigen sich mehrere Problemfelder, die als Themenschwerpunkte den vorliegenden Band gliedern:

1. *Konzeptionelle Ansätze für Lehramtsstudiengänge*
   Hier geht es vor allem darum, auf der Grundlage der Bologna-Eckpunkte die Gestaltung gewerblich-technischer Studiengänge zu klären und sicher zu stellen, dass hohe Qualität unter neuen Rahmenbedingungen erreicht wird. Eine weitergehende Frage ist auch, ob sich gewerblich-technische Studiengänge über die verschiedenen Standorte hinweg so gestalten lassen, dass es keine Hemmnisse gibt, wenn ein Standortwechsel stattfindet. Letztlich ist eine über Länder hinweg – ja zukünftig evtl. auch europaweit – vergleichbare Qualität der Studiengänge erforderlich, um gewerblich-technische Berufsbildung auf hohem Niveau zu gewährleisten.

2. *(Aus)Gestaltung gewerblich-technischer Fachrichtungen*
   Die Ausgestaltung gewerblich-technischer Fachrichtungen stellt eine große Herausforderung dar, weil einerseits die Gestaltung der Schnittstellen hin zu den Ingenieur- wie zu den Erziehungswissenschaften eine ständig zu klärende Frage ist und andererseits die wissenschaftliche Unterstützung durch die Berufswissenschaften nicht für alle Fachrichtungen gegeben ist. Gewerblich-technische Fachrichtungen sind längst nicht alle und erst recht nicht überall als wissenschaftliche Disziplinen erschlossen und institutionalisiert.

3. *Rekrutierung von Lehrkräften*
   Die Rekrutierungsfrage ist aktuell ein hoch sensibles Feld, weil einerseits an den Hochschulen nicht genügend Lehrkräfte ausgebildet werden und andererseits die Behörden und Schulen noch sehr weit von einer längerfristigen Personalplanung entfernt sind. Allein diese Situation erschwert es erheblich, die gewerblich-technischen Studiengänge auf ein stabiles Niveau zu führen. Insofern ist die Frage interessant, wie die Schulen mit der momentanen Situation fehlender Lehrkräfte umgehen und wie die zukünftigen Personalplanungen angelegt sind. Die weitergehende Frage ist dann, ob sich davon ausgehend Planungen erstellen lassen, die zu einer stabilen Situation der gewerblich-technischen Fachrichtungen an Universitäten beitragen können. So ist seit längerer Zeit ein permanent antizyklischer Kreislauf aus Unterversorgung mit Lehrkräften, Sondermaßnahmen zur Lehrkräfte-

gewinnung und Unterbesetzung mit Professuren und Lehrstühlen an den Hochschulen im Gange, der Quantität und Qualität der Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen gefährdet.

Wie die einzelnen Beiträge in diesem Buch zeigen, gibt es praktisch an allen 29 bundesdeutschen Standorten, an denen Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen betrieben wird, ähnliche Herausforderungen in diesen drei Schwerpunkten, wobei die Konzeptionen, Ansichten und Entwicklungen[1] – von Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und hemmenden Faktoren der einzelnen Standorte und Regionen beeinflusst – teils stark variieren. Daher sind Standards in der Lehrerbildung in den Berufswissenschaften für die beruflichen Fachrichtungen (analog zu den im Jahr 2004 von der KMK beschlossenen Standards in der Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften für die allgemein bildenden Fächer) notwendig. Zur Entwicklung solcher Standards sind Leitbilder erforderlich, die aufzeigen, was Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen können, wissen und tun (sollen) und welche Rahmenbedingungen hierfür bereit zu stellen sind. Das Spektrum reicht also von Kompetenzstandards bis hin zu Ausstattungsstandards. Zudem braucht es Visionen dazu, wie und in welche Richtung Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen zu entwickeln ist und welche Aufgaben von Lehrerbildnern unterschiedlicher Disziplinen zu übernehmen sind. Alle Beiträge in diesem Band geben dafür Orientierung und erleichtern das Erarbeiten eigener Standpunkte.

1 Bei den Entwicklungen ist angesichts unterschiedlicher wissenschaftlicher Positionen und Verankerungen in der Hochschullandschaft zwischen Entwicklungsständen und Entwicklungsrichtungen zu differenzieren.

Konzeptionelle Ansätze für Lehramtsstudiengänge

Lehrerbildung für berufsbildende Schulen als herausfordernde Gestaltungsaufgabe

Günter Pätzold

1 Systemwechsel zur Bachelor-Master-Struktur und die Option zur Veränderung der Lehrerbildung

Die Diskussion um Struktur und Inhalte der Lehrerbildung lebt in gewissen Abständen immer wieder auf und lässt den Eindruck entstehen, als ob es sich um einen „Teufelskreis von Reform, Kritik, erneuter Reform und Kritik" (Prondzynski 2001, S. 98) handelt, zumal Reformen überwiegend auf der Basis plausibel erscheinender Argumente und weniger auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse vorgenommen werden. Unterschiedliche Interessen der Akteure aus verschiedenen Bereichen der Politik und Institutionen der Lehrerbildung, der Administration und der Berufsorganisationen werden an Reformüberlegungen zur Lehrerbildung herangetragen, was bei fehlendem Diskurs den Reformprozess nicht erleichtert. Seit geraumer Zeit werden nun erneut sowohl personale und curricular-inhaltliche als auch strukturell-organisatorische Aspekte diskutiert, vornehmlich induziert durch die von der Wissenschafts- und Bildungspolitik (Bolognaprozess) geforderte Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen.

Dabei hätten die Ziele des Bolognaprozesses, die lediglich Empfehlungscharakter haben, nicht im Detail umgesetzt werden müssen. Noch Ende 1999 heißt es in der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission „Lehrerbildung", in der Fachleute aus Wissenschaft und Bildungsadministration Empfehlungen für die Verbesserung der Lehrerbildung in Deutschland entwickelt haben: „Die Herstellung einer Kompatibilität von gestufter Studien- und Abschlussstruktur mit den Anforderungen von Lehrerausbildung gestaltet sich schwierig, wenn man, wie die Kommission dies tut, für ein grundständiges, hinsichtlich seiner Studienelemente zeitlich parallel geführtes und inhaltlich aufeinander abgestimmtes Lehramtsstudium plädiert. Hinsichtlich dieser Umstellung der Studienstruktur insgesamt wie auch und besonders hinsichtlich der Frage der Kompatibilität zur Lehrerbildung ist – national wie international – noch vieles im Fluss. Aus diesem Grunde gibt die Kommission hierzu keine nähere Empfehlung ab. Die Länder sind aufgefordert, hierzu Modellversuche einzurichten, um Erfahrungen mit solchen Studienmodellen zu sammeln" (Terhart 2000, S. 95). Die KMK-Kommission

schloss an die traditionelle Struktur der Lehrerbildung an und setzte auf die dieser Struktur immanenten Optimierungspotenziale. Demgegenüber schlug der Wissenschaftsrat bereits 2001 einen Strukturbruch vor. Mit der europaweiten Neustrukturierung und Vereinheitlichung der Studienverläufe und der Abschlüsse im Hochschulsystem plädierte er im Einklang mit der Hochschulrektorenkonferenz für ein Modell konsekutiv strukturierter Lehramtsstudiengänge. „Die unterschiedlichen Perspektiven beider Berichte erklären sich aus den Sichtweisen und Interessen unterschiedlicher Beteiligter ... Eine Verschränkung beider Perspektiven ist nicht gelungen. Im Wissenschaftsrat hatten die Lehrerbildner große Mühe, ihren Argumenten Gehör zu verschaffen. In der Kommission der KMK haben sich die für die Unterrichtsfächer zuständigen Fachwissenschaften weitgehend der Diskussion entzogen" (Lange 2005, S. 8).

Im März 2002 fasste die KMK, sich gegen die Empfehlungen der eigenen Beratungskommission von 1999 wendend, einen Beschluss mit dem Titel „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Master-Strukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit". Dieser Systemwechsel bedeutete im Kern das Ende der bisher über Diplom- bzw. Staatsprüfungen organisierten Lehrerbildung in Deutschland. Charakteristisch für die konsekutive Studiengangstruktur ist in der Regel die sechssemestrige Bachelor-Phase und die darauf aufbauende Master-Phase, die mit den alten Diplom- und Staatsexamensabschlüssen weitgehend vergleichbar sind. Für die Akkreditierung von Bachelor-Master-Studiengängen hat die Kultusministerkonferenz 2003 Strukturvorgaben beschlossen, aber erst nach den Eckpunkten der KMK vom 2./3. Juni 2005 in Quedlinburg werden Bachelor-Master-Abschlüsse in der Lehrerbildung in allen Bundesländern anerkannt, wenn im Studium während der Bachelor- sowie der Masterphase mindestens zwei Fachwissenschaften sowie Bildungswissenschaften integriert sind und, auch um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufs zu erreichen, schulpraktische Studien bereits im Bachelor-Studiengang angeboten werden. Damit war ein notwendiges Minimum an Vorgaben und Modalitäten der Anerkennung für die unterschiedlichen Ausbildungsgänge in den Hochschulen geregelt. Zwar wurden keine weitergehenden Reformvorgaben formuliert, dennoch hat damit die Umsetzung der Studienreform im Bereich der Lehrerbildung in den vergangenen sechs Jahren deutlich an Dynamik gewonnen und inzwischen ist „Bologna" in Deutschland angekommen.

Allerdings befinden sich derzeit noch zahlreiche Hochschulen in entsprechenden Umsetzungs- und Strukturierungsprozessen und die Ausprägung der Studienabschlüsse ist je nach Bundesland unterschiedlich mit der Folge, dass eine Vergleichbarkeit kaum gegeben ist und die Anerkennung der Abschlüsse zwischen den Bundesländern nach dem Studium und der zweiten Phase in Frage gestellt

ist. Zudem hat das Baukastensystem der „Bologna-Studiengänge" die Komplexität der Lehramtsausbildung erhöht und die Durchschaubarkeit nicht verbessert. Gemeinsam geblieben ist der Lehrerbildung in allen Bundesländern, dass der Vorbereitungsdienst (Referendariat) beibehalten worden ist, auch wenn die Dauer zwischen 18 und (in den Ländern, in denen die Masterphase keine Praxisanteile enthält) 24 Monaten divergiert. Der Vorbereitungsdienst schließt mit dem traditionellen Staatsexamen ab.

In den Lehrerbildungsinstitutionen bieten die mit diesem Prozess angestoßenen Veränderungen zugleich eine Option, Stärken der bisherigen Lehrerbildung zu bewahren und auf zentrale Schwächen der Lehrerbildung konstruktive Antworten zu finden. Entsprechende Impulse sind nicht erst mit den konsekutiven Studienmodellen gesetzt. Ganz im Gegenteil: In den Jahren zuvor wurde in den einzelnen Bundesländern mit Blick auf Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung ein Bündel von Reforminitiativen diskutiert und teilweise implementiert. Danach wurde es vor allem für die Grundlegung professioneller Kompetenzen als erforderlich angesehen, situierte Lehrangebote zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxisproblemen zu nutzen, wobei bedacht wurde, dass lediglich eine Verlängerung berufspraktischer Anteile die Qualität der Ausbildung nicht maßgeblich verbessert.

Inzwischen sind an vielen Universitäten Elemente dieser grundständig-integrierten Lehrerbildung auch im Rahmen konsekutiver Modelle programmatisch aufgenommen und teilweise konzeptionell weiterentwickelt worden. Danach sind u. a. pädagogisch-didaktische Aspekte mit dem Studium der Fachwissenschaften zu vernetzen und schulpraktische Studien sowie forschende Lernprozesse zu verstärken (vgl. Pätzold 2006). Grundlegende berufliche Kompetenzen sollen durch systematische Verknüpfung von theoretischen Studien mit Praxiswissen und schulpraktischer Erfahrung so konkretisiert werden, dass die Studierenden befähigt werden, wissenschaftliche Inhalte auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen, Differenzen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln zu reflektieren, die Bedeutung von Theorien für pädagogische und didaktische Entscheidungen einzuschätzen, Erfahrungen aus der Perspektive der Lehrertätigkeit in der Schulpraxis zu gewinnen und daraus Fragen und Explorationsaufgaben zu entwickeln und Unterricht – unter Verwendung geeigneter Medien oder Informations- bzw. Kommunikationstechnologien in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen und Lehr- und Ausbildungskräften weiterer Lernorte – bei Beachtung von Alternativen exemplarisch zu planen, zu erproben und selbstkritisch zu beobachten und zu reflektieren. Zugleich sollte eine veränderte Lehrerbildung besser dafür rüsten, die mit dem Beruf verbundenen Belastungen und Krisen und die sich in diesem Rahmen immer wieder neu stellenden Anforderungen zu bewältigen.

Letztlich sollte es darauf ankommen, die Lehrerinnen und Lehrer derart kompetent zu machen, dass das Lernen der Auszubildenden auch durch Unterstützung bei Schwierigkeiten besser gelingt, als dies bisher der Fall war. Zudem kann kaum noch von einer Beliebigkeit in der universitären Lehrerausbildung gesprochen werden, und es wurde nicht außer Acht gelassen, dass angesichts gewandelter Anforderungsprofile die zunehmende Professionalisierung auf erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Seite nicht mit einer Entprofessionalisierung auf der fachwissenschaftlichen Seite zu erkaufen sei. In Expertiseforschungen zum guten, effektiven Lehrer spielt die souveräne Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte eine wesentliche Rolle (vgl. Weinert/Helmke 1996).

Zur Einschätzung der Situation an den einzelnen Studienorten wird allerdings eher aus informierter Partikularkenntnis statt aus fundierten Gesamtdiagnosen heraus geurteilt. Insgesamt liegen noch zu wenig Kenntnisse darüber vor, wie die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile miteinander zu verknüpfen sind, wie forschungsbasiert die Verknüpfung sein soll, wie die Modelle einer Bachelor-Master-Struktur in der Lehrerbildung die einzelnen Teile des Studiums derart anordnen, miteinander verbinden und in der Universität auch „gelebt werden", so dass die zukünftigen Lehrer Reflexions- und Handlungskompetenzen erwerben können und mit den Antinomien des Alltags umgehen lernen. Dies immer mit dem Ziel, dass sie nach dem Studium, dem Referendariat und einer Berufseinmündungsphase bereit und fähig sind, ihr didaktisches Handeln zu analysieren, zu evaluieren und an Veränderungen mitzuwirken, dabei Verantwortung zu übernehmen und Bereitschaft zu zeigen zur Weiterentwicklung ihres professionellen Selbstverständnisses und der Qualität der beruflichen Bildung insgesamt.

Die Vorgaben und Ziele bildungswissenschaftlicher Kompetenzen sind inzwischen in Standards operationalisiert worden und finden weitgehenden Konsens. Kontrovers sind die Fragen, ob und wie sie in der Berufsbildungspraxis zu realisieren sind, wie also die berufswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung zu konzipieren sind, ohne dass die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte in den Hintergrund treten. Lernprobleme haben ja auch etwas mit curricularen Konstruktionen der Lehrenden zu tun. Wenn diese nicht in der Lage sind, Aufgaben und Lernsequenzen so zu konstruieren, dass sie Lernen zielorientiert ermöglichen, tauchen Schwierigkeiten auf. Bei Lernproblemen kann also nicht nur die Pädagogische Psychologie, sondern auch die Fachwissenschaft und Fachdidaktik Lösungen anbieten. Auch darf die Realisierbarkeit von Zielen nicht zu einer puren Organisationsfrage verkommen.

Realisierbarkeit von Standards ist ohnehin ein wichtiges Kriterium zur Akzeptanz von Standards. In diesem Rahmen geht es zugleich darum, für die einzelnen Pha-

sen der Lehrerbildung klare und realistische Ziele auch für deren Vernetzung zu formulieren. Dabei sind die Fragen entscheidend, wie sich eine Lehrerkompetenz aufbaut, die "auf wissenschaftlich fundiertem *Wissen*, auf situativ flexibel anwendbaren *Routinen* und auf einem besonderen *Berufsethos*, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert", beruht (Terhart 2000, S. 55; Hervorhebungen im Original) und wie den Studierenden die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen gelingt. Forschendes Lernen ist eine Möglichkeit, den Transfer zwischen den unterschiedlichen Wissensformen zu begünstigen (vgl. u. a. Altrichter/Posch 1994). Damit verbunden sind Fragen, die in der Diskussion um eine Reform der Ausbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen seit langem im Zentrum stehen. Beispielsweise die Frage, in welcher Beziehung Lerninhalte, die in den berufsbildenden Schulen zu vermitteln sind, zu den gegenwärtig an den Universitäten angebotenen Studieninhalten stehen? Oder die Fragen nach den unterschiedlichen Wissensformen, welche dieser Wissensformen auf welche Art und Weise in der Lehrerbildung aufgebaut werden und was eine Wissensform zum Aufbau anderer beitragen kann. Bevor darauf näher Bezug genommen wird, sollen zunächst Merkmale der Lehrerarbeit erörtert werden.

2 Komplexität der Lehrerarbeit, pädagogische Professionalität und Selbstwirksamkeit

Professionelles pädagogisches Denken und Handeln erfordern eine umfassende Leitidee bzw. einen Orientierungsrahmen. Ohne Orientierung wäre pädagogische Interaktion beliebig. Kern der Berufstätigkeit eines Lehrers stellt das Unterrichten dar und damit die organisierte Interaktion von Lehr- und Lernvorgängen. Beruflichen Schulen kommen mit dem Erwerb von Zugangsberechtigungen und dem Ziel der Herausbildung einer umfassenden Handlungskompetenz auch die Aufgaben zu, Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen (Lebenslanges Lernen) mit dem Ziel einer verantwortungsvollen gesellschaftlichen Teilhabe für alle Auszubildenden zu sichern. Dies bedeutet die Akzeptanz von Heterogenität sowie individuelle Förderung. Dabei ist mit dem didaktischen Handeln der Lehrenden kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen verbunden. Die aktive mentale Verarbeitung, welche sich in der handelnden Auseinandersetzung des Lernenden mit der jeweiligen Lernumgebung vollzieht, ist für sinnvolles und verständigungsorientiertes Lernen entscheidend.

Im Begriff Lehrerprofessionalität werden Wissen, Können und Handeln innerhalb eines bestimmten Rahmens adäquat aufeinander bezogen. Dabei sind mindestens zwei Aspekte zu unterscheiden. Für jede Lehrerarbeit ist einerseits kenn-

zeichnend, dass Aufgaben zu bearbeiten sind, wozu der Lehrende ausreichendes Wissen besitzt und entsprechende Handlungsroutinen herausgebildet hat. Hierbei geht es um eine effektive, zielorientierte Bewältigung von Standardsituationen. Alltags- bzw. Routinearbeit ist durch Negation anderer Möglichkeiten zustande gekommen. Sie bietet Sicherheit, Erfolg, hat eine entlastende Funktion und reduziert das (Un-)Mögliche auf das konkret Machbare. Sie sorgt für Verständnis bei den Kolleginnen und Kollegen, die vor ähnlichen Aufgaben stehen. Routinearbeit ist aber andererseits mit der Gefahr verbunden, die notwendige Reflexivität des pädagogischen Wissens und Handelns zu unterlaufen. Insbesondere angesichts sich verändernder gesellschaftlicher Problemlagen und sich wandelnder Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen sind Situationen im schulischen Bereich immer weniger ungewöhnlich, in denen die zur Verfügung stehende Wissensbasis und damit korrespondierende Handlungsoptionen nicht oder nicht mehr sofort zur erfolgreichen Situationsbewältigung geeignet sind (vgl. Plöger 2006, S. 255 f.). „Die Funktion eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiums für eine spätere pädagogische Berufstätigkeit ist es, die professionellen Standards, Beurteilungsschemata, Relevanzkriterien als nichtselbstverständliche beurteilen und diskutieren zu können, vereinfacht ausgedrückt: eine Folie herzustellen, auf der Professionswissen bewertet und weiter entwickelt werden kann" (Vogel 2002, S. 64).

Wird die Wissensbasis und werden die Handlungsmöglichkeiten nicht erweitert, ist für Lehrer damit oft ein „individueller Leidensweg" verbunden – bis hin zum Burnout. Insofern bedarf es bereits aus dieser Sichtweise auf Seiten der Lehrenden einer grundlegenden reflexiven Kompetenz. Reflexivität ist ein zentrales Merkmal des Lehrerhandelns, die die Unterrichtspraxis zum Gegenstand exploratorischen Handelns macht, Commitment sucht, Innovationen entwickelt, erprobt und evaluiert. Während sich „Commitment" auf das Ausmaß innerer Verpflichtung und des pädagogischen Engagements bezieht, beschreibt „Exploration" die aktive Erkundung des jeweiligen Lebens- und Arbeitsbereiches. Ein professionell handelnder Lehrer nimmt sein Wissen und Können bewusst wahr, betrachtet es im Horizont wissenschaftlicher Standards kritisch und nimmt mit professioneller kollegialer Unterstützung Korrekturen an seinem Handeln und seinen Einstellungen selbst vor. Er entwickelt sich so eigenständig weiter, nicht zuletzt unterstützt durch entsprechende Bildungsangebote, die auch seine Selbstwirksamkeit steigern. Als Überzeugung, schwierige Anforderungen des Berufslebens auch unter widrigen Umständen erfolgreich meistern zu können, nehmen Einschätzungen der Lehrenden hinsichtlich ihrer eigenen Selbstwirksamkeit einen entscheidenden Einfluss auf Schüler-Lehrer-Beziehungen und die Unterrichtsgestaltung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 40).

Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive und kontextspezifische Überzeugung, Erwartung und Beurteilung, neue oder individuell herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. Bandura 1997, S. 3). Das Konstrukt ist besonders dann von Bedeutung, wenn Anforderungssituationen, im Gegensatz zu routinierten oder elementaren Aufgaben, ein explizites Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten voraussetzen, um neue oder herausforderungsvolle Handlungen, die einer höheren kognitiven Operation, Anstrengung und Ausdauer bedürfen, aufzunehmen und angesichts auch widriger Umstände erfolgreich durchzuführen. Indem Selbstwirksamkeitseinschätzungen zielgerichtete Handlungs- bzw. Lernprozesse mental vorwegnehmen und dahingehend bewerten, ob diese aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigbar erscheinen, steuern Selbstwirksamkeitserwartungen zielbezogene motivationale, volitionale, kognitive, metakognitive, affektive und aktionale Prozesse. Darüber hinaus moderieren Selbstwirksamkeitserwartungen den Umgang mit Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen sowie die daraus resultierenden selbstbezogenen Reaktionen. „Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler ... Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden" (ebd. 2002, S. 40). Des Weiteren korrelieren positive Selbstwirksamkeitsgefühle von Lehrenden negativ mit Burnoutsymptomen (vgl. Schmitz/Schwarzer 2002, S. 207 f.). Individuelle Förderung steht im Unterricht zudem im engen Zusammenhang mit der Herausforderung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Lernenden einzuschätzen, zu reflektieren und zu stärken. Selbstwirksamkeitserleben sollte in der Lehrerbildung theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im eigenen Handeln erfahrbar sein (vgl. Pätzold/Stein 2007).

Die Komplexität der Lehrerarbeit resultiert nicht nur aus der Vielfalt der Tätigkeiten, sondern auch aus der teilweisen Unvereinbarkeit der gestellten Anforderungen sowie aus der Unvorhersehbarkeit des beruflichen Alltagsgeschäftes. Lehrerhandeln bewegt sich häufig in den folgenden Spannungsfeldern: Die aus den verschiedenen Biographien herrührenden heterogenen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden aufzunehmen, zugleich den Anforderungen der Lehrpläne und der Ausbildungsordnungen sowie den Betrieben mit ihren unterschiedlichen Anwendungskontexten zu genügen, eigene pädagogische Ansprüche zu realisieren, die sich mit denen der Kolleginnen und Kollegen nicht immer

decken müssen und ihnen eventuell auch gegen Wünsche der Schüler Geltung zu verschaffen. Das reale Geschehen in jedem Unterricht ist hochkomplex. Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Schülern und den Schülern untereinander sind vielschichtig und nicht immer eindeutig zu entschlüsseln. Nicht selten entwickelt die Unterrichtspraxis eine Eigendynamik, die die Unvorhersehbarkeit des Geschehens erhöht und die Möglichkeit des Lehrenden verringert, die Situation zu steuern und die Lernerfolgsaussichten zu steigern.

Die beruflichen Anforderungen von Lehrern sind konfliktgeladen, spannungsreich und nicht losgelöst von Unbestimmtheit und Unsicherheit zu sehen. Weder ist die Berufsaufgabe normativ und operativ eindeutig vorgegeben, noch gibt es technische Regeln, die Erfolg garantieren. Es kommt im professionellen Handeln immer wieder zu Situationen, die die Eigenschaften haben, im Kern miteinander unvereinbaren, jedoch sinnvollen Anforderungen gleichzeitig gerecht werden zu müssen. Pädagogisches Wissen und Handeln ist durch eine paradoxe Relevanzstruktur gekennzeichnet. Professionalität kann als begründete Balance zwischen diesen Paradoxien interpretiert werden. Lehrende kommen beispielsweise nicht umhin, personen- und situationsspezifisch zu entscheiden und zu begründen, ob feste Lernmuster/Problemlösemuster mit klarer Ergebnisorientierung vorgegeben werden sollen oder ob diese von den Lernenden selbst in offenen und kreativen Lernkontexten erkundet werden können. Der umsichtige Umgang mit den damit verbundenen Schwierigkeiten und Dilemmata bzw. ihr behutsames Ausbalancieren und die Vermeidung einseitiger Lösungsalgorithmen ist wesentliches Merkmal professioneller pädagogischer Arbeit.

Der professionelle Charakter der beruflichen Tätigkeit des Lehrers ergibt sich daraus, dass sein Handeln nicht standardisierbar ist und keinem Algorithmus folgen kann. Die Besonderheiten der wechselnden Situationen im Unterricht und die Komplexität der Ansprüche dokumentieren die Notwendigkeit, dass die Ausübung des Lehrerberufes nur auf der Basis eines theoretischen Handlungs- und Reflexionswissens gelingen kann. Professionalität entsteht im Zusammenspiel unterschiedlicher Komponenten von Wissen und Können, das als berufsbiographischer Prozess zu organisieren ist. Ein Differenzbewusstsein für die Potenziale der einzelnen Phasen der Lehrerbildung als Voraussetzung von notwendiger Abstimmung und Kooperation ist erforderlich. Die Vermittlung konzeptionell-analytischer Kompetenzen ist Funktion der universitären Phase, die Vermittlung von reflexiv gesteuerter Handlungskompetenz ist Aufgabe der zweiten Phase (vgl. Ministerium für Innovation 2007).

3 Reflexivität und Relationierung von Wissensformen im Professionalisierungsprozess

Die Ausbildung von pädagogischer Professionalität steht im Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis und der Konzeption einer spannungsreichen „Relationierung" der Wissensformen (Dewe 1997, S. 239). Wissenschaft bedarf differenzierter Transformationsprozesse, um in der andersartigen Rationalität schulpraktischen Handelns bzw. in den subjektiven Handlungstheorien von Lehrerinnen und Lehrern wirksam zu werden (vgl. Dann 1994). Neuweg (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kontextualisierungskompetenz" und stellt sie in den Zusammenhang des pädagogischen Taktes und eines feinen Verständnisses der jeweiligen Situation. Der Struktur wissenschaftlichen Wissens und der Erkenntnisgewinnung liegt eine differente Logik bzw. eine unterschiedliche Rationalität zu praktischem Handlungswissen und praktischen Handlungsvollzügen zugrunde. Das wissenschaftliche Wissen eröffnet dem Handelnden u. a. die Möglichkeit, seine Praxis aus anderer Perspektive zu betrachten und über die Distanzierung Bewusstheit und Reflexivität über das eigene Handeln aufzubauen. „Die professionstheoretische Sicht macht deutlich, dass zwischen Theoriewissen in einem weiten Sinne, das durchaus auch Wissen und Können zur exemplarischen Theorieanwendung umfasst, einerseits und Professionalität andererseits eine Differenz besteht ... Diese Differenz lässt sich jedoch inhaltlich nicht exakt bestimmen, weil Professionalität als ein *mixtum compositum* aus einer ganzen Reihe zusätzlicher Elemente betrachtet werden muss, wie z. B. schnelle Situationsauffassung, routinierte Handlungsfähigkeit, kommunikative Flexibilität, ethische Grundüberzeugung, emotionale Selbstkontrolle u. a. m. ... Die optimale Zusammensetzung dieser Elemente und ihr Zusammenwirken ist uns jedoch nicht bekannt und wahrscheinlich ist sie sogar prinzipiell unbestimmbar ... Professionalität kann daher gar nicht zuverlässig diagnostiziert und ihr Erwerb erst recht nicht systematisch herbeigeführt und kontrolliert werden" (Beck 2006, S. 48; Hervorhebung im Original).

Hochschuldidaktisch ergeben sich angesichts dieser Einsichten in den Status der verschiedenen Wissensformen und des Zusammenhanges zur Professionalität unterschiedliche Aufgaben. Zunächst geht es darum, solche Lernarrangements zu schaffen, die den Aufbau reflexiven Wissens begünstigen und die die Relationierung der diskrepanten Wissensformen einüben helfen. In diesem Sinne ist es tragfähig, dass Lehramtsstudierende in den Universitäten zu einem wissenschaftlichen und reflexiven Erklärungs- und Begründungswissen auch Erfahrungen mit den didaktisch-methodischen Varianten und lernpsychologischen Konzepten machen können, die sie später in ihrer Berufspraxis anwenden sollen. Die verschiedenen Wissensformen, die den Studierenden im Studium und in den

Praktika begegnen, sollten reflexiv werden. „Statt die Teilhabe an der Wissenschaft und der pädagogischen Praxis rigide voneinander zu trennen, liegt es vielmehr nahe, vielfältige Lernwege zwischen diesen Kulturen zu öffnen. Für die Lehrerbildung stellt sich dabei die Bildungsaufgabe, den Eigensinn der Regeln und Selbstverständnisse in diesen Subkulturen mit ihren unterschiedlichen Wissensformen nicht in Frage zu stellen, sondern in Lehr- bzw. Lernprozessen ausdrücklich aufeinander zu beziehen ... Professionalisierung müßte ... in Lernarrangements erfolgen, in denen gelernt wird zu unterscheiden, was als ‚wahr' und was als ‚angemessen' gilt. Ein solches Unterscheidungsvermögen will gelernt sein. Der Weg dahin führt über die Reflexion der Relation zwischen beiden Wissensformen" (Wildt 1996, S. 100 f.). Für solche reflexiven Lernprozesse, für eine Verbindung theoretisch-systematischer und pragmatisch-kasuistischer Ausbildungsanteile, sind Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Praxiserfahrungen zur Sprache gebracht und auf wissenschaftliches Wissen beziehbar werden. Der Organisation und curricular-didaktischen Gestaltung von schulpraktischen Studien kommt in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit zu (vgl. Weyland 2010).

All dies produziert einen besonderen Kommunikations- und Koordinationsbedarf zwischen den verschiedenen an der Lehrerbildung beteiligten Instanzen und Personen. Inneruniversitär müssten die Funktionen und Wissensanteile der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und gesellschaftswissenschaftlichen und pädagogischen Disziplinen bestimmt werden, nach außen hin wird die Zusammenarbeit mit den Schulen, Betrieben und Studienseminaren notwendig. Entsprechend wird dann auch empfohlen, eine bessere Einbindung der schulpraktischen Studien sowie forschendes Lernen zu ermöglichen und sie mit einer folgenreichen Evaluation zu verbinden. Nach dem Konzept des forschenden Lernens, „soll nicht nur mit Hilfe theoretischer oder biographischer Kategorien Praxis (hermeneutisch) verstanden und reflektiert werden, sondern diese Reflexion soll durch eigene Forschungsaktivitäten während der Praktika einen Bezug zu Methoden der empirischen Überprüfung von entwickelten oder zu Grunde liegenden Hypothesen erhalten" (Altrichter/Fichten 2005, S. 17).

In den letzten Jahren hat die Integration bzw. Verstärkung reflexiver und forschender Elemente während des Lehrerstudiums insgesamt steigende Aufmerksamkeit erfahren, wenngleich unter dem Begriff „Forschung" zahlreiche Varianten eines komplexen wissenschaftlichen Handelns mit deutlichen Unterschieden hinsichtlich Methodologie und Arbeitsformen verstanden werden. Entsprechend werden in den Konzeptpapieren zum forschenden Lernen unterschiedliche Formen der Partizipation an Forschung angeführt, letztlich aber folgende Ergebnisse für Lehrerkompetenz erwartet. Es ist zunächst die Reflexionskompetenz als Grundbaustein professionellen Lehrerhandelns. „Pädagogisch professionelles

Handeln und Können bedarf ... der Reflexion der Routine und ... einer ‚Routine der Reflexion'" (Helsper/Kolbe 2002, S. 389). Die Fähigkeit, eigene Tätigkeiten zu beobachten, zu evaluieren und weiterzuentwickeln, wird als konstruktives Merkmal von Lehrerprofessionalität angesehen. Es ist aber auch die kritisch-reflexive Haltung gegenüber der Praxis und Ergebnissen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, die es herauszubilden gilt. Die Qualität von Forschungsergebnissen kann genauer beurteilt werden sowie Forschungsarbeiten können besser verstanden und eingeordnet werden (vgl. Altrichter/Fichten 2005).

4 Standards für die Lehrerbildung

2004 hat die KMK Standards für die Bildungswissenschaften beschlossen. Damit sind Erwartungen an das Ergebnis der Ausbildung formuliert, die zugleich beanspruchen, die Wirksamkeit von Lehrerbildung zu überprüfen. Zwar wird in den einführenden Bekenntnissen der KMK davon gesprochen, dass mit den Standards Zielklarheit, Realisierbarkeit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen ist und auch eine Beschränkung auf Kompetenzkerne stattfindet. Moniert wird jedoch, dass weder Präzision noch Beschränkung Leitkriterien der tatsächlichen Beschreibung sind (Böttcher 2008, S. 197). Es fällt sowohl die „Vagheit der Beschreibung" auf, als „auch dürften die Ansprüche überzogen sein. Schließlich suggerieren die Formulierungen fachlichen Konsens ... Die Dominanz pädagogischer Semantik und die moralische Allzuständigkeit der Lehrer hat insbesondere auch deshalb negative Folgen für die Profession, weil die Ebene der Organisation, also der Kontext für berufliches Handeln, weitgehend ausgespart bleibt. Überkomplexe Aufgaben werden auf die Lehrerprofession übertragen und nicht auf eine arbeitsteilig strukturierte Organisation Schule, die in notwendigem Ausmaß auch anderes Personal für die erweiterten Aufgaben benötigt. Die mit der facettenreichen Aufgabenexpansion entstehenden Lasten werden weiterhin auf die Schultern der einzelnen Lehrer gelegt. Eine Schule als ein arbeitsteilig organisiertes System mit unterschiedlichen Professionen ist nicht in Sicht. Dort aber könnten Lehrer das tun, was man von Ihnen realistisch erwarten kann: gut unterrichten" (ebd., S. 198 ff.).

Ebenfalls wird es nicht für möglich gehalten, den anspruchsvollen und komplexen Katalog von Kompetenzen während der Ausbildung zu entwickeln. Ohne Kompetenzmessverfahren kann es mit diesem Konzept der Outputsteuerung dazu kommen, dass die Beteiligten unter unerfüllbarem Erwartungsdruck geraten und die Prüfungen für Staatsexamina an Objektivität und Zuverlässigkeit verlieren. „Angesichts der fehlenden Diagnostizierbarkeit jeder einzelnen dieser Kompetenzen kann man leicht absehen, was das etwa für die Prüfungen in den ers-

ten und zweiten Staatsexamina bedeutet, nichts anderes nämlich, als die Öffnung aller Schleusen für Willkür, Unzuverlässigkeit und Subjektivität (Beck 2006, S. 45). Insofern ist gefordert worden, realistische Vorgaben mit unterschiedlichen Niveaustufen zu formulieren, die mit Merkmalen aller Aspekte der Prozessqualität der Lehrerausbildung (throughput) damit auch den schulpraktischen Studien bzw. dem Praxissemester korrespondieren. Ansonsten wird es geradezu als paradox angesehen, „die Studierenden zum Kompetenzerwerb ausgerechnet an jene Praxis zu überantworten, die durch Qualitätsentwicklung allererst so gut gemacht werden soll, dass man in ihr und von ihr zuverlässig lernen kann" (ebd., S. 50).

Mit den Standards ist allerdings die Debatte um die Inhaltlichkeit und Professionalität der Lehrerarbeit erneut angestoßen worden. Zu wünschen wäre, wenn „sie stärker als bisher empiriebasiert und weniger normativ geführt" (Böttcher 2008, S. 200) würde. Zudem sollte eine „verantwortungsvolle Reformpolitik im Schulwesen es als zentrales Ziel betrachten, ihre eigene Arbeit zu evaluieren. Die Notwendigkeit evidenzbasierter Politikevaluation wird leider im politischen Milieu kaum wahrgenommen. An diese Bringschuld sollten diejenigen stärker erinnern, die glauben im Sinne der Lehrer zu sprechen, und die für sie Partei ergreifen. Das Ausbleiben der Politikevaluation wird nicht nur die Entwicklung einer erfolgreichen Reform erschweren, es wird auch dem Status der Lehrerschaft schaden" (ebd., S. 201).

Zentrale Referenzdisziplinen für die Lehrerbildung sind die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Dazu hat die KMK 2008 „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" beschlossen, allerdings bisher nur für den allgemeinbildenden Bereich. Sie gehen davon aus, dass zu einer soliden fachwissenschaftlichen Ausbildung sowohl die Beherrschung der wissenschaftlichen Grundstrukturen des jeweiligen Faches einschließlich der dazugehörigen Forschungsmethoden als auch vertiefte Kenntnisse in ausgewählten Bereichen gehören. Sie sollen inhaltlich auf Ausbildungsforschung bezogen sein und den Studierenden exemplarisch die Teilhabe an Forschungsprozessen ermöglichen, die es gestatten, den wissenschaftlichen Diskurs aufzunehmen, einzuordnen, zu bewerten und für den Unterricht zu erschließen.

In einer von Wissenschaft bestimmten Zeit darf die Lehrerprofession nicht hinter die Ergebnisse der wissenschaftlichen Diskurse zurückfallen. Nur dadurch ist gewährleistet, dass Lehrende auch nach Abschluss ihres Studiums die weiteren Entwicklungen ihres Fachgebietes verfolgen, nachvollziehen und für den Unterricht erschließen können. Die jeweiligen Fachwissenschaften müssen sich ihrer Prämissen auch für die Lehrerausbildung bewusst werden und sich selbst und ih-

re Folgen kritisch reflektieren. Neben Attitüden wie Kritikbereitschaft, methodischem Denken und Kontingenzbewusstsein ist die Fähigkeit wichtig, eine von der praktischen Handlungssituation distanzierte Sicht zu übernehmen.

Hier wird erneut deutlich, dass eine rigide pädagogische oder fachdidaktische Finalisierung der fachwissenschaftlichen Studien eine restringierte Sicht von Fachwissenschaft hervorbringen würde und verhindert, dass die nicht prognostizierbare Dynamik der fachwissenschaftlichen Entwicklung angemessen rezipiert und pädagogisch reflektiert werden kann. Transformationsleistungen dürfen nicht auf die Fachdidaktik abgeschoben werden. Besonders problematisch für die berufliche Bildung kann es sich auswirken, wenn das vermittelte wissenschaftliche Wissen linear didaktisch reduziert auf ein Schulfach bzw. Lernfeld abgebildet wird, so dass dieses als zweifelsfrei gesichert gedeutet wird und damit schnell in die Gefahr gerät, verabsolutiert und damit ontologisiert zu werden. Zu fordern ist aus dieser Perspektive vielmehr ein aktiv-forschendes Lehren und Lernen von wissenschaftlichen Fragestellungen, Methoden und Erkenntnissen, das dazu beitragen kann, das wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Bedingungsgefüge wissenschaftlicher Arbeit zu bedenken - auch um die Funktion der Wissenschaften für die Gesellschaft und die damit verbundenen charakteristischen Interessenkonstellationen begreifbar zu machen, damit „junge Menschen an der komplexen Gesellschaft in bewusster Weise partizipieren können und sowohl ein Fundament als auch ein Motiv fürs Weiterlernen entwickeln" (ebd., S. 200).

5 Theorie-Praxis-Vernetzung und Notwendigkeit der Intensivierung von Kooperationsaktivitäten

Mit der Bachelor-Master-Struktur ist nicht nur ein konstruktives Überdenken der universitären Studiengänge erforderlich, sondern auch eine Neujustierung von Studium, Referendariat, Berufseingangsphase und Lehrerfortbildung. Bisher ist weitgehend ungeklärt, welche Lernsituationen in den verschiedenen Institutionen bzw. Phasen der Lehrerbildung zur Aneignung des Wissens und Entwicklung des Könnens gegeben sein müssen, wo die Bedingungen erfüllt sind oder entwickelt werden können und wie Anschlussfähigkeit und Kooperation zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung gesichert wird, um wirksame Lerngelegenheiten realisieren zu können und woran und wie festgestellt wird, wie wirksam die Lehrerbildung ist.

Spätestens mit dem KMK-Beschluss vom 12.5.1995 „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen" gibt es in der Lehrerbildung für berufliche

Schulen eine Empfehlung für die Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase. „Die beiden Ausbildungsphasen sollen im Hinblick auf Erziehung und Unterricht eng aufeinander bezogen und auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet werden." Allerdings spielen in den bisherigen Ausbildungskonzepten der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen Kooperationen kaum eine systematische Rolle. Fehlende Koordination und Kooperation zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung werden seit langem beklagt. Offenbar handelt es sich immer noch um „getrennte Welten", die sich – trotz der gemeinsamen Aufgabe der Lehrerbildung – kaum zur Kenntnis nehmen, so dass es aufgrund wechselseitiger Unkenntnis zu manchen unproduktiven Missverständnissen und disparaten Doppelungen kommt mit der Konsequenz, dass nicht für den konzentrierten Aufbau professioneller Kompetenzen gesorgt wird. „Es gibt kein gemeinsames Curriculum, das auf die drei Phasen der Lehrerbildung abgestimmt wäre" (Oelkers 2000, S. 134). Entsprechend klagen Studierende über unklare Zielsetzungen und mangelnde Zeitökonomie (ebd., S. 137). Nach Berichten aus den Universitäten ist die curriculare und organisatorische Gestaltung der praktischen Studienanteile der neuralgische Punkt der Lehrerbildung. Kaum ein Element der ersten Ausbildungsphase zieht größere Kritik auf sich als diese Studienanteile. Unübersehbar ist die Diskrepanz zwischen Erkenntnissen über die Notwendigkeit von schulpraktischen Studien und Kooperationen einerseits und praktisch erfolgreich durchgeführten Maßnahmen andererseits.

Bisher ist es nicht gelungen verbindliche curriculare Standards und darauf bezogene Erfolg versprechende Strukturen zu etablieren. Geregelte Kooperationen zwischen den mit Lehrerbildung betrauten Institutionen sind eher die Ausnahme. Die Kontakthäufigkeit ist insgesamt gering, wenn Kontakte existieren, dann haben sie in erster Linie informellen Charakter. "Kontinuierliche, auf die konkrete Verbesserung der beiden Ausbildungsphasen ausgerichtete und administrativ organisierte Kontakte finden wesentlich seltener statt" (Bendig 1999, S. 30). Das Zustandekommen von Kontakten zwischen Universität und Studienseminar ist primär auf die Eigeninitiative der einzelnen Akteure in der Lehrerbildung zurückzuführen. Institutionelle Rahmenbedingungen für Kooperationen wurden bisher nicht geschaffen. "Die vorhandenen Kooperationen und Kontakte sind zusätzliche Arbeitsleistungen, wobei die Grenze zwischen privaten Interessen und institutionellem Nutzen fließend ist" (ebd., 31).

Das Verhältnis "Universität und Studienseminar" besitzt eine institutions- und organisationspolitische Beziehung, es spielt aber auch "im Verhältnis zwischen Universität und Studienseminar die Frage nach der subjektiven Aneignung von wissenschaftlichen Theorien durch Lehramtsstudierende an der Universität auf der einen Seite und die Frage nach der subjektiven Transformation und Anwendung dieser Theorien durch die Referendare im Vorbereitungsdienst auf der anderen

Seite" (Czycholl 2000, S. 253) eine Rolle. Erst in jüngster Zeit wird die Beziehung zwischen der Erzeugung und kognitiven Rekonstruktion einer unterrichtlichen Theorie in einer universitären Lehrveranstaltung und ihrer situativen Transformation und Anwendung in der unterrichtlichen Praxis als eine Herausforderung gesehen. Zwar ist weiterhin davon auszugehen, dass die stärker berufspraktisch orientierte Ausbildungsphase aufgrund seiner zweiseitigen Kontextualisierung eine Brücken- und Gelenkfunktion besitzt, denn sie soll den Übergang von der Ausbildung an der Universität zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten. In dieser Phase gilt es, eine theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung im Studienseminar mit Erfahrungen am Lernort Schule derart zu verknüpfen, das kasuistisches Lernen möglich wird (Lempert 2000, S. 580).

Die Aufgabe der Vorbereitung auf selbstständigen Unterricht soll nun bereits das mit der Umsetzung des Bolognaprozesses in einigen Bundesländern eingeführte Praxissemester im Masterstudium übernehmen. Vielfach wird es, obwohl es als Bestandteil der ersten Phase verortet ist und also in der Verantwortung der Universität liegt, als Kompensation für einen verkürzten Vorbereitungsdienst gesehen. In Nordrhein-Westfalen soll es in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und den Schulen durchgeführt werden. Dies ist im Lehrerausbildungsgesetz festgelegt. Insofern wird das Funktionieren dieser Kooperation als zentrale Gelingensbedingung für eine kohärente Lehrerbildung angesehen. Dabei sollen konzeptionell-analytische und reflexiv-praktische Kompetenzen aufeinander bezogen werden. „Es geht somit um eine kritisch–konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und einer reflektierten Einführung in das Unterrichten ... Unter der Voraussetzung, dass unmittelbar mit Aufnahme des Vorbereitungsdienstes selbstständig unterrichtet werden soll, ist die Ausrichtung der anzustrebenden Kompetenzen hinsichtlich des Unterrichtens und Erziehens, der Einführung in die Leistungsbeobachtung und –beurteilung sowie insgesamt zur Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes ein besonderes Erfordernis" (Kommission Praxissemester 2009, S. 6 f.). Dies dürfte leichter fallen, wenn das Lernen der Studierenden systematisch und planmäßig erfolgt und dabei auf Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgegriffen werden kann, die zuvor systematisch vermittelt worden sind (vgl. Lempert 2000). Davon hängt es ab, wie sie Schule wahrnehmen und die schulpraktischen Anforderungen zu bewältigen suchen. Theoretische Reflexionen müssten daran systematisch anknüpfen.

Zu fragen ist, ob professionelle Handlungskompetenz bereits im Praxissemester erreicht werden kann. Zwar lässt sich eine professionalisierende Wirkung schulpraktischer Studien theoretisch und konzeptionell begründen, aber über die Wirkung besitzen wir zu wenig empirisch gesicherte Daten. Wichtig für die The-

orie-Praxis-Vernetzung ist der Diskurs aller an der Betreuung Beteiligten sowie eine einschlägige Ausbildung für alle am Praxissemester Beteiligten. Ohne Theoriebildung, wie in den Praktika gelernt werden soll, ohne Klärung der Frage, anhand welcher Kriterien ein erfolgreiches Praktikum gemessen und wie Kooperationen professionalisiert werden können (Hascher 2011) sowie ohne einer kontinuierlichen personenorientierten Betreuung auch in Form des Beobachtens und intelligenten Imitierens von „Könnern" (Neuweg 2011, S. 20), die eine kritische Reflexion vorhandener Selbstüberschätzungen und eingeschliffener Muster, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen oder einer nur gering ausgeprägten Selbstwirksamkeit ermöglicht, sind innovative Impulse für den Aufbau von Könnerschaft bzw. einer umfassenden Professionalität kaum zu erwarten. Zugleich bedarf ein in seiner Zielorientierung und Ausgestaltung durchaus überzeugendes Konzept zu seiner Umsetzung der erforderlichen Ressourcen.

Mit der Bachelor-Master-Struktur nimmt dann auch das Referendariat in Nordrhein-Westfalen ein verändertes Verständnis der Lehrerbildung auf. So wird es neben den Fachseminaren bspw. unter dem Stichwort „Personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen" überfachliche und benotungsfreie Ausbildungs- bzw. Beratungselemente geben und es soll ein verbindliches in sieben Kompetenzen und sechs ausbildungsrelevanten Handlungsfeldern aufgeteiltes Kerncurriculum implementiert werden. Die Handlungsfelder rücken den Umgang mit Heterogenität als zentrales Anliegen deutlich in den Vordergrund. Für diese curricular-didaktischen Veränderungen soll es für die Qualifizierung der überfachlichen Ausbilder Schulungen geben.

6 Programmatische Absichten und ihre Realisierung

Welche Qualität die Lehrerbildungsprozesse haben werden, hängt entscheidend davon ab, wie in der konkreten Praxis in den Institutionen der Lehrerbildung die mit den Reforminitiativen verbundenen Chancen genutzt werden, wie Koppelungen zwischen der sogenannten Formal- und Aktivitätsstruktur (vgl. Krücken 2005) der jeweiligen Einrichtung gelingen, d.h. auch davon, inwieweit die innovativen Impulse in den Institutionen realisiert werden können. Aus der Organisationsforschung ist bekannt, dass die Formalstruktur in erster Linie die Konformität mit den Umwelterwartungen widerspiegelt. Sie sichert der Organisation den Erhalt von legitimatorischen und materiellen Ressourcen. Insofern könnte eine Orientierung allein an den Strukturentwicklungsforderungen sogar zur Unverträglichkeit mit den Standards grundständiger Lehrerbildung führen. Daran ändert auch nicht, dass konsekutive Studiengänge sich durch sogenannte Akkreditierungsagenturen akkreditieren lassen müssen, wobei zur Sicherung der staat-

lichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerbildung ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen Obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mitwirkt. Die Akkreditierung des jeweiligen Studienganges bedarf seiner Zustimmung.

Für den Bereich der Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik könnte deutlich werden, dass „in der Regel von einer personellen bzw. kapazitären Unterausstattung auszugehen ist" (Baumgart/Wittpoth 2007, S. 113). Das Interesse allein für programmatische Aspekte reicht nicht; Infrastrukturprobleme sind in der Akkreditierungspraxis gleichsam systematisch zu bedenken. Das Plädoyer für eine „Akzentverschiebung von der bislang dominierenden Diskussion programmatischer Absichten zu quantitativer Überprüfung struktureller Voraussetzung von Studiengängen impliziert die Konsequenzen, die gegenwärtig kaum abzuschätzen sind. Eine empirisch belastbare Erhebung der strukturellen Voraussetzung neuer Studiengänge würde vermutlich in zahlreichen kultur- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, insbesondere aber im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung, zu desillusionierenden Ergebnissen hinsichtlich der kapazitären Voraussetzungen neuer Studienprogramme führen – und vielleicht zu Überlegungen, in denen nicht das Wünschbare, sondern das Machbare im Vordergrund stünde" (ebd., S. 112). Auch wird es für das Akkreditierungsverfahren, welches „als Beratungs- und Diskussionsprozess mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und nicht als Kontroll- und Sanktionsform gedacht ist" (Sloane 2010, S. 2), kontraproduktiv, wenn Vertreter des Kultusministeriums eigentlich nur die „[formale] Einhaltung der KMK-Vereinbarung und nicht etwa die inhaltlichen Fragen des Aufbaus eines Studiengangs im Blick haben ... [und] so sitzt der Vertreter der Kultusbürokratie auf einem weißen wiehernden Schimmel und schwingt das Schwert der Regelerfüllung" (ebd, 4).

Die vor allem mit dem Bolognaprozess, aber auch mit den Reformprojekten in den Ländern initiierten Veränderungen finden Top-down statt. Ersteres muss noch in Bottom-up-Entwicklungen in den einzelnen Ländern und dann, wie auch die Länderprojekte, dezentral in den Hochschulen umgesetzt werden. Solche Prozesse stoßen in der Regel auf Widerstände, vornehmlich dann, wenn viele Anspruchsgruppen mit teilweise konfligierenden Interessen und Zielen in den Implementationsprozess zu involvieren sind. Im Einzelfall kommt es auf die innovative Ausrichtung der jeweiligen Hochschule bzw. Universität an, welchen Stellenwert sie der Lehre und der Lehrerbildung insgesamt zumisst und wie intensiv die Hochschulleitung bzw. Fakultätsleitung die Entwicklung und Umsetzung von Reformstrategien unterstützt.

Zwar liefern Organisationstheorien keine fertigen Antworten für konkrete Praxisprobleme und mit Gestaltungsempfehlungen für konkrete Situationen halten

sie sich ohnehin zurück. Sie können aber Erklärungen anbieten, warum sich Reformen nur relativ schwer durchsetzen. Universitäten sind (idealtypisch) als lose Kopplung wissenschaftlicher Disziplinen zu definierende Einrichtungen zu verstehen. Sie werden als Expertenorganisationen besonderer Art bezeichnet, „utopisch in der Zielsetzung, behäbig im Wandel" (Pellert 1999, S. 317), die durch den Widerspruch zwischen dem Fachsystem, der Disziplin und dem sozialen System der Organisation charakterisiert sind. „Der Experte identifiziert sich weniger mit der Organisation, in der er arbeitet, sondern stärker mit seiner Profession, der er angehört ... Die mangelnde Identifikation mit der Organisation und deren Zielen führt auch dazu, dass es wenig Engagement für die Interessen des Gesamten gibt" (Pellert 2000, S. 43). Aber genau das Engagement für das Gesamte ist für eine auf Kooperation notwendigerweise angewiesene Lehrerbildung konstitutiv. Lehrerbildung darf nicht über persönliche Präferenzen der Dozenten gesteuert werden. Insofern ist eine essentielle Voraussetzung für die Erhöhung der Reformfähigkeit und -bereitschaft von Universitäten, dass sie lernt, sich selbst als Organisation zu begreifen und ein anderes Verhältnis zum Thema Organisation zu erwerben und sich somit „von einer Organisation des Lernens zu einer lernenden Organisation weiterentwickelt" (Pellert 2000, S. 40).

Vor diesem Hintergrund ist entscheidend, wie die nach außen gerichtete Formalstruktur mit der internen Aktivitätsstruktur, dem tatsächlichen Organisationshandeln, gekoppelt ist. So kann man durch bloße Umetikettierung – also durch Umwandlung der Formalstruktur – Wandlungserwartungen abwehren, Entwicklungen blockieren und auf der Ebene der Aktivitätsstruktur bzw. der Organisations- und Curriculumentwicklung weiterhin „business as usual" praktizieren. Dies ist eine nicht zu vernachlässigende Gefahr, denn bei knappen Kapazitäten und fehlenden Ressourcen schlagen die Unsicherheiten darüber, welcher Art das pädagogische Wissen ist, das dem Lehrerkönnen zugrunde liegt oder zugrunde liegen soll, auf die Diskussion um die institutionelle, strukturelle und curriculare Ausgestaltung der Lehrerbildung und ihre Phasierung nur allzu leicht durch, nicht zuletzt, um Interessen zu schützen und auch Entwicklungen zu blockieren. Die Vorstellung beispielsweise, Theoriewissen würde mittels direktem Transfer in praktisches Können überführt bzw. kompetentes Lehrerhandeln sei als bloßer Plan- und Wissensanwendungsvorgang aufzufassen, geht zwar an der Realität vorbei, sie gehört jedoch zu den langlebigen zahllosen Ideologien bzw. tief sitzenden Überzeugungen im Feld der Lehrerbildung. Hier ist gegenzuhalten: Lehrerbildung ist und bleibt auf das Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion der Erfahrung, Aneignung wissenschaftlichen Wissens und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren angewiesen und damit auch auf eine Professionalisierung der Zusammenarbeit zwischen Universitäten/Hochschulen und Zentren für schulpraktische Ausbildung sowie Schulen. Auf dieser Folie kön-

nen die an der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beteiligten Akteure sowohl der verschiedenen Fachbereiche im System der Universität als auch der berufspraktischen Ausbildung der Lehrerbildung auf der Grundlage von an realistischen professionellen Standards orientierten Leitideen miteinander über ihre Aufgaben bei der Ausbildung kommunizieren, dabei konkrete Ziele der Ausbildung mutig klären, vereinbaren und Maßnahmen verbindlich verfolgen.

Angesichts der Vielzahl der beeinflussenden Faktoren der Lehrerbildung und den vielen blinden Flecken allein zu den Kriterien des Lernens in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung ist davon auszugehen, dass es nur „graduierbare Lösungen" gibt, „mehr oder weniger schlechte ... Alles was wir tun in dem Bereich, in dem wir operieren, hat deshalb den schönen Status von Reformmut. Und Reformmut heißt bekanntlich, dass wir bereit sind, Zustände mit bekannten Nachteilen gegen Zustände mit unbekannten Nachteilen auszutauschen; denn genau das wagen wir. Aber es ist auch notwendig, weil die bekannten Nachteile zu groß sind. Dennoch bleibt es ein Risiko, ein Lernprozess mit ungewissem Ausgang, weil wir die Nachteile, die wir uns einhandeln, noch nicht kennen; denn die Welt, die wir verändern, indem wir etwas institutionalisieren, ist viel zu komplex, um vollständig kontrollieren zu können, welche Folgen wir anrichten" (Tenorth 2003, S. 55 f.).

Dabei gilt es sich bewusst zu halten, dass es bei der Reform der Lehrerbildung in erster Linie um curricular-didaktische Aspekte zu gehen hat, um die Klärung der Fragen nach der Legitimation und Aneignung des Wissens und Könnens von Lehrerinnen und Lehrern, das diese für ihr pädagogisches Handeln benötigen. Dabei darf nicht so getan werden, als ob „wissenschaftliches Wissen und praktisch gezeigte Kompetenz ... in irgendeiner Weise automatisch miteinander verknüpft" sind (Terhart 2002, S. 17). Die Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis ist bei den komplexen auf die Schulrealität bezogenen Herausforderungen besonders gefordert.

Literatur

Altrichter, H.; Posch, P. (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H.; Fichten, W. (2005): Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte – Erfahrungen – Effekte. In: Bastian, J.; Keuffer, J.; Lehberger, R. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 94–105.

Allemann-Ghionda, Ch.; Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.

Bastian, J.; Combe, A.; Hellmer, J.; Hellrung, M.; Merziger, P. (2006): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg: Klinkhardt, S. 153–166.

Baumgart, Fr.; Wittpoth, J. (2007): Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE) 18, S. 108–115.

Beck, K. (2006): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung, 58 Jg., H. 2, S. 44–54.

Bendig, B. (1999): Kooperation zwischen Universität und Studienseminar in der Berufsschullehrerausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung, Heft 58, S. 29–32.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.

Böttcher, W. (2008): Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 187–203.

Buchmann, U.; Kell, A. (2001): Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn: BmbF.

Czycholl, R. (2000b): Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert – Quo vadis? In: Czycholl, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg: BIS Verlag, S. 235–-258.

Dann, H. –D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern u. a.: Huber, S. 163–182.

Eckerle, G.-A. (1997): Welche Beratung und Fortbildung braucht die selbständigere Schule? Überblick über Antworttendenzen und Umriß einer eigenen Antwort. In: Grimm, A. (Hrsg.): „Betrieb Schule“ – „Haus des Lernens“. Perspektiven und Probleme der Schulentwicklung. Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 250-264.

Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11. Jg., H. 3, S. 8–16.

Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrens und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und

Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 67–86.

Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 13, S.253–273.

Horstkemper, M.; Beck, E. (2001): Forschen lernen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1. Jg., H. 3, S. 4–6.

Kommission Praxissemester (2009): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im Masterstudiengang. o. O.

Lempert, W. (2000): Bedingungen lebenslangen Lernens im Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 96, S. 575–592.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert). Düsseldorf. Online: http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf (20.02.2012)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1997a): Lehrerausbildung. Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar. Seminarrahmenkonzept für die Sekundarstufe II. Frechen.

Neuweg, G. H. (2011): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz". In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11. Jg., H. 3, S. 17–25.

Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: bwp@ Online, Ausgabe 12.

Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg: Klinkhardt.

Oelkers, J. (2000): Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: Cloer, E.; Klika, D.; Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München: Juventa, S. 126–141.

Pätzold, G. (2006): Universitäre Lehrerbildung – forschungsbasiert und berufspraxisbezogen. In: Die berufsbildende Schule, 58. Jg., H. 5, S. 111–117.

Pätzold, G.; Stein, B. (2007): Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. In: bwp@ Online, Ausgabe 13.

Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien, Köln, Graz: Verlag Böhlau Wien.

Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 39–55.

Plöger, W. (2006): Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogische Rundschau, 60. Jg., H. 3, S. 255–270.

Prondzynski, A. von (2001): Evaluation der Lehrerausbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 91–140.

Radtke, F.-O.; Webers, H. E. (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90 Jg., H. 2, S. 199–216.

Schmitz, G. S.; Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim: Beltz, S. 192–214.

Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz 2002, S. 28–53.

Sloane, P. F. E. (2010): Avanti dilettanti: die Reform der Lehrerbildung. Zur Einführung des Masters of Education (M. Ed.) und der vielleicht vergeblichen Hoffnung auf Professionalität. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106 Jg., H. 1, S. 1–10.

Tenorth, H.-E. (2003): Reform der Lehrerbildung als Element der universitären Studienreform. In: Grimm, A. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Loccumer Protokolle 11/03. Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 51–61.

Terhart, E. (1999): Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen. In: Seminar, H. 3/1999, S. 6–14.

Terhart. E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–23.

Treml, A. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Weinert, F. E.; Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 223–233.

Vogel, P. (2002): Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 61–66.

Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.

Wildt, J. (1996): Reflexive Lernprozesse. In: Hänsel, D.; Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 91–107.

Ziegler, B. (2004): Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Shaker.