

Kompetenzorientierte Lehrerbildung zwischen PISA und Bologna – eine Zwischenbilanz¹

Gliederung

- 1. Zum Stand der Reformdebatten: Anforderungen an den Lehrerberuf nach PISA**
- 2. Bologna: Bachelor-Master-Studiengänge und kompetenzorientierte Lehrerbildung**
- 3. Forschendes Lernen: Studium und Referendariat**
- 4. Chancen und Risiken der Lehrerbildung im Bildungsföderalismus**

1. Zum Stand der Reformdebatten: Anforderungen an den Lehrerberuf nach PISA

Die Lehrerbildung in Deutschland erweist sich in den letzten Jahren immer mehr als ein Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche. Ein Ende dieser Entwicklung ist nicht abzusehen. Während die Institutionen der Lehrerbildung sich weiterhin in der Krise befinden, sehen sich die Lehrerbildungsforschung und die Bildungsberichterstattung im Aufwind. Die Fragestellungen dieses Beitrags lauten:

- Wo stehen Reformen in der Lehrerbildung heute?
- Welche Ergebnisse sind erzielt worden?
- Welche Entscheidungen stehen an?

Während einerseits das Ausmaß der Reformresistenz in Deutschland beklagt wird, ist andererseits deutlich, dass die Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge von den Universitätsspitzen, den Wissenschaftsorganisationen und der Politik betrieben wird (vgl. Wolfgang Frühwald, ehem. Präsident der DFG, in: DIE ZEIT vom 17.01.2008: www.zeit.de/2008/04/C-Interview-Fruehwald). Die Reformen kommen von oben und der Graben zwischen denjenigen, die die Reform konzipieren und den Betroffenen ist groß. Es ist jedoch offenkundig, dass die neue Studienstruktur irreversibel ist (vgl. Wedig von Heiden, langjähriger Generalsekretär des Wissenschaftsrates, in: DIE ZEIT vom 05.02.2009). Wedig von Heiden hält die

¹ Überarbeitete Fassung des Eröffnungsvortrags zum 42. BAK Seminartag am 19.11.2008 im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg; Thema des Kongresses: Theorie und Praxis – Wie wird Lehrerbildung wirksam? Fragen der Neuausrichtung nach dem Bachelor-Master-Konzept

Reform insbesondere deshalb für richtig, weil sie die Universitäten zur notwendigen Studienreform zwingt.

Die Kritik an der Lehrerbildung hält an, dies galt schon vor PISA, in besonderer Weise nach PISA, da seitdem auch die Lehrerbildung für die enttäuschenden Ergebnisse im Schulleistungsbereich mit verantwortlich gemacht wird. Verschiedene Publikationen mit dem Titel „Nach PISA“ (Terhart 2002; Frederking u.a. 2005) weisen darauf hin, dass das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Einzelschulen schneller wächst als das Wissen, wie mit den Daten umgegangen werden soll. An dieser Stelle sind Universitäten, Schulinspektionen und Institute für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung inzwischen tätig geworden.

Mit PISA und weiteren Studien des Large-Scale-Assessment sind Fragen der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulsysteme verbunden. Zugleich werden daran auch Fragen der jeweiligen LehrerInnenbildung in den Ländern verknüpft. Es liegt in der allgemeinen Tendenz zur Evaluation, dass die Beteiligten zunehmend für die Ergebnisse ihrer Intervention verantwortlich gemacht werden. Die Überprüfung wird an extern festgelegte Indikatoren gebunden (Hopmann 2008).

Nicht mehr das kollegiale Urteil und auch nicht mehr der sogenannte „gute oder schlechte Ruf“ einer Schule sollen ausschlaggebend für die Bewertung sein, vielmehr sollen die vorgegebenen Erwartungen an die professionelle Leistung von Schulen gemessen und der Grad der Zielerreichung auf der Basis von Daten bewertet werden. Ob dabei die vorgegebenen Erwartungen immer adäquat formuliert sind, sei dahingestellt.

Das Problematische an einer indikatorengestützten Evaluation im Schulbereich ist die Tatsache, dass die jeweiligen Professionellen nur begrenzten Einfluss auf die erwünschten Ergebnisse haben. So ist bislang empirisch nicht hinreichend gesichert, welche Bedeutung die Qualität des schulischen Unterrichts für die Lernergebnisse von SchülerInnen hat und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Beispielsweise erklärt der Faktor „Lehrqualität“ bei Schülerleistungsmessungen erfahrungsgemäß drei bis fünfzehn Prozent der gemessenen Varianz, bei lehrplannahen Testungen bis zu einem Viertel, so jedenfalls Hopmann (2008: 8 f.). Ob die erwarteten Testergebnisse erzielt werden, liegt aus dieser Perspektive somit nur bedingt in der Hand der einzelnen Lehrkraft. Eine gerechte Beurteilung der Lehrerleistung muss deshalb andere Faktoren angemessen mit berücksichtigen (sozialer Hintergrund der Schülerschaft, Einzugsgebiet, Lernbedingungen, Randbedingungen wie Gebäude, Ausstattung, Schulkultur, etc.).

Eine andere Deutung liefert eine Studie aus Neuseeland, in der zwischen a) Expert Teachers und b) Experienced Teachers unterschieden wird (Hattie 2003). In einer Metaanalyse gelangt Hattie zu dem Fazit, dass ca. 30% des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit dem Lehrer, seinen Kompetenzen und seinem unterrichtlichen Handeln zu tun haben. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie lautet, dass die Lehrqualität sehr wohl den entscheidenden Unterschied macht:

“Expert Teachers make the Difference. They challenge, have deeper representations of classrooms, have excellent monitoring and provide good feedback. (John Hattie, 2003)

Auf die Lehrerin oder den Lehrer kommt es an!, so das Fazit. Das Verhältnis von Lehrerkompetenz und Schülerleistung ist seitdem wieder ein aktuelles Thema. Auch die Befunde der COACTIV Studie (Brunner u.a. 2006) unterstreichen die besondere Bedeutung der professionellen Lehrerkompetenz: „Lehrkräfte als Experten für die Unterrichtsgestaltung rücken zu Recht wieder in den Mittelpunkt der Unterrichtsforschung“, so die Autoren dieser Studie zu Mathematiklehrkräften (Brunner 2006: 76).

Wenn dem so ist, sollte man bei Kürzungen des Referendariats oder Abbau von Ausbildungsleistungen daran denken. Denn wo sonst sollen angehende Lehrerinnen effektive Klassenführung, intensive Lernzeitnutzung, klare inhaltliche Strukturierung, kognitive und metakognitive Aktivierung, individuelle Förderung und Lernerfolgssicherung erlernen und erproben, wenn nicht im Referendariat und zu Beginn der Berufslaufbahn.

Es war ein Fazit der Debatte um PISA und Lehrerbildung, dass sich das Schulsystem und die Institutionen der Lehrerausbildung einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen können. Empirische Wende und pädagogische Entwicklungsarbeit sind jedoch keine Gegensätze – wie vielfach vermutet wird -, sie können vielmehr zusammengeführt werden (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008). Praxisnahe Forschung, Evaluation und Grundlagenforschung bieten dazu je spezifisches Wissen an (Keuffer 2008). So ist es hoch bedeutsam, wenn die Ergebnisse verschiedener Forschungs- und Entwicklungsansätze anschlussfähig gehalten werden können. Beispielsweise bezieht das Fallstudienmodul im Nebenfach Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld die Praxisforschung in die Ausbildung mit ein. Dieser Ansatz ist ebenfalls im Projekt „Training Deutsch“ am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld realisiert worden (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008). Die Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden am Eingang der Oberstufe sowie anschließend jeweils einmal im Schuljahr mit Instrumenten der Lernausgangslagenstudie (LAU) gemessen. Die

Studie ist längsschnittlich angelegt, die Ergebnisse können somit der Leistung der Schule zugerechnet werden. Auf der Basis dieser Daten können Lernentwicklungen beschrieben werden. Forschung und Entwicklung sind hierbei eng verknüpft. Die dabei gewonnenen Ergebnisse gehen in die universitäre Lehre ein.

Vielfach werden Ergebnisse aus dem PISA-Kontext auch in der Lehrerbildungsdebatte vorgebracht. Die Problemlagen des deutschen Schulsystems sollen dabei im Rahmen der Lehrerbildung bearbeitet werden. Dies ist einerseits wünschenswert, jedoch gibt es andererseits gelegentlich allzu hohe Erwartungen an die Lehrerbildung, und zwar dann, wenn die Erwartung geweckt wird, dass Probleme des Schulsystems mittels einer veränderten Lehrerbildung zu beheben seien. Realistisch ist es vielmehr, Studierende mit Grundfragen und -problemen des Schulbereichs im Studium bekannt zu machen. Studierende sollen Forschungsmethoden kennenlernen und im Rahmen fallorientierter Lehrerbildung praxisorientiert anwenden lernen.

2. Bologna: Bachelor-Master-Studiengänge und kompetenzorientierte Lehrerausbildung

In der Bologna-Erklärung verabredeten die Bildungsminister der Europäischen Staaten am 19. Juni 1999, dass bis 2010 ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen werden soll. Dieser Raum soll charakterisiert sein durch eine gemeinsame Form, also durch eine dreistufige Studienstruktur mit den einheitlichen Abschlüssen Bachelor, Master und der anschließenden Promotion. Der Bachelor soll der erste berufsqualifizierende Abschluss sein. Studienzeiten, Lehrelemente, Module und studienbegleitende Prüfungen sollen nach vergleichbaren Standards aufgebaut sein. Die Studiengänge sollen sich an einer gemeinsamen "Währung" orientieren, mit der man Studien-Leistungen vergleichend bewerten und von einem Land ins andere transferieren kann (European Credit Transfer System, ECTS). In Akkreditierungs-Verfahren werden sie auf die Qualität hin geprüft, in von Fachleuten verbürgten Anerkennungsverfahren. Inzwischen ist der Prozess weit fortgeschritten, dennoch ist unklar, wo wir zurzeit stehen. Diplom, Magister, Staatsexamen, sind sie eigentlich verschwunden? So darf man fragen, denn bis 2010 sind es schließlich nur noch wenige Monate.

Ein kurzer Blick auf die Studienstruktur in den Bundesländern genügt, um festzustellen, dass die Reform ganz unterschiedlich umgesetzt wird. Die Bundesländer haben vielfach andere Rahmensetzungen, darüber hinaus arbeitet jeder Standort der Lehrerbildung mit eigenen Modulhandbüchern und einer eigens für den Standort entwickelten Struktur. So hat sich ein Flickenteppich mit

verschiedensten Modellen der Lehrerbildung herausgebildet. Einige Standorte arbeiten in der neuen Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen, andere führen die Staatsexamensstudiengänge weiter.

Studiengangstrukturen der Lehrerbildung in den Bundesländern:

- **Bachelor-Master-Studiengänge (BA/MA)**

Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein

- **Staatsexamensstudiengänge**

Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt

- **Mischmodelle (BA/MA u. Staatsexamensstudiengänge)**

Baden-Württemberg, Bayern, Thüringen

(Angaben: KMK und eigene Recherchen)

Neben diesen drei Kategorien für Studiengangstrukturen gibt es „Major-Minor-Strukturen (Haupt- und Nebenfächern), Equal-Modelle (zwei gleich große Fächer), unterschiedliche Konzepte der überfachlichen Qualifizierung (Optionalbereich, Professionalisierungsbereich, General Studies, studium fundamentale). Darüber hinaus gibt es Mono-Bachelor (nur ein Fach) und Mehr-Fächer-Bachelor, nicht zu vergessen die Differenz der Studiengänge für die verschiedenen Lehrämter. „Die Hochschulautonomie scheint sich hier in einer vollkommenen Zersplitterung auszuleben“ (Nakamura 2008).

Schaut man sich die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte in Deutschland an, dann fällt die Überalterung auf. 50% der Lehrerinnen und Lehrer sind 50 Jahre und älter. Der Ersatzbedarf ist in den nächsten Jahren entsprechend hoch, danach schwächt er sich aufgrund der rückgehenden Schülerzahlen wieder ab. Wenn man auf die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich schaut, dann zeigt sich, dass Deutschland mit der Überalterung nur von Italien übertroffen wird. In anderen Ländern ist die Situation deutlich entspannter.

Die Problembereiche der Studienstruktur lassen sich nicht auf einen Nenner bringen. Es hilft auch wenig, einen Katalog zusammenzustellen. Es macht mehr Sinn, wenige, aber zentrale Punkte herauszugreifen. Bei der Reformierung der Lehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses ist leicht zu erkennen, dass viele der

neuen Bestrebungen ursprünglich nicht in erster Linie auf das Lehramtsstudium ausgerichtet waren (Terhart 2008: 34). Dennoch wurde die Lehrerbildung genau wie andere Studiengänge auf das Bachelor-Master-System umgestellt. In NRW hat man die Ergebnisse der Modellhochschulen gar nicht erst abgewartet oder ausgewertet. Im Gegenteil müssen sich die Universitäten Bochum und Bielefeld, die sehr früh und ambitioniert gestartet sind, vermutlich bald wieder auf andere Wege als die von ihnen erprobten begeben.

Die Lehrerbildung befindet sich mitten in einer Umbruchsituation. Seit einigen Jahren ist bekannt, dass die neuen Studiengangstrukturen eine wesentlich stärkere Diversifizierung der Lehrerausbildung (Helsper/Kolbe 2002) hervorbringt als dies zuvor der Fall war. Nicht nur jedes Bundesland hat seine eigenen Strukturen, vielmehr gestaltet jede Universität die Lehrerbildung auf ihre Weise (Arnold/Reh 2005). Die neuen Studiengänge sind vielfach so spezialisiert, dass ein Studienortwechsel während des Bachelor-Studiums bereits zur Nachbaruniversität kaum möglich ist. Zumeist muss kräftig nachgearbeitet werden (Noten nachträglich erteilt werden, nur weil die aufnehmende Universität ohne Noten nichts anrechnet, schillernde Erklärungen zu Modulen abgegeben werden, etc.). Auch mit den Anrechnungen der Studienleistungen im Ausland gibt es unterschiedliche Erfahrungen.

Mit dieser Entwicklung wird das Ziel eines europäischen Hochschulraums eher konterkariert. Die geforderte Mobilität konnte bislang noch nicht erzielt werden.

„Das eigentliche Mobilitätshindernis ist paradoxerweise genau das, was eigentlich Mobilität fördern sollte: die inhaltliche Transparenz. Durch die neuen Instrumente wird etwas sichtbar, was bislang hinter der unterstellten Gleichheit von gleich bezeichneten Studiengängen verborgen blieb: die unterschiedlichen Schwerpunkte an den Standorten, das jeweils unterschiedliche Fachverständnis. Die Rahmenprüfungsordnungen der KMK haben früher etwas normiert, dessen Ungleichheit unsichtbar blieb. Die Sichtbarkeit der Vielfalt heute geht dagegen derzeit zu Lasten der Studierenden.“ (Nakamura 2008)

Hinzu kommt, dass sich die Zahl der Studienabbrecher in einigen Studiengängen eher erhöht und nicht verringert hat. Dies gilt allerdings nicht für alle Fächer und auch nicht für alle Hochschulen. So zeigt sich in Bielefeld beispielsweise durchaus eine Tendenz zu kürzeren Studienzeiten.

Eckpfeiler der Reform der Lehrerbildung sind die mit den Begriffen Qualität, Modularisierung, Standards und Kompetenzorientierung verbundenen Konzepte.

Welche Rolle spielt dabei die Qualität in der Lehrerbildung? Jacques Delors hat die Frage 1998 so beantwortet: „The importance of the quality of teaching, and therefore of teachers, cannot be overemphasized.“ (Delors 1998, zitiert nach: Kraler 2008: 152).

Der Lehrerberuf in Deutschland hat keine Berufsorganisation, die die Qualitätssicherung in die eigenen Hände nimmt. Zurzeit setzt sich immer mehr die Auffassung durch, dass guter Unterricht evidenzbasiert sein soll, das heißt, dass seine Leistungsfähigkeit an vordefinierten Erwartungen gemessen wird. Teaching Councils, wie sie in Irland, Kanada oder Australien eingeführt sind, können für den Lehrerberuf jene Kombination aus professioneller Autonomie, beruflicher Selbstregulation und öffentlicher Rechenschaftspflicht erzeugen (Sliwka 2008: 45), die Grundlage für eine breite Anerkennung von Lehrqualität und Lehrerleistung werden kann. Bislang weisen in Deutschland Gewerkschaften, Berufsverbände, Elternverbände, KMK, IQB, MPIB, Schulinspektionen und die Ministerien der Bundesländer eine zu große Fragmentierung auf, um Kommunikationsprozesse anzuregen.

Das Teaching Council for Ireland (TCI) beispielsweise ist seit dem Jahr 2006 eine erste, selbstregulierende Standesorganisation, die gute Standards im Lehrerberuf sowie im Bereich der Aus- und Weiterbildung gewährleistet. Beteiligt sind 37 Vertreter verschiedener Gruppen, darunter 22 eingetragene Lehrkräfte und 15 Vertreter von pädagogischen Fakultäten, Schulleiterverbänden, Elternverbänden, Unternehmerverbänden und aus dem Bildungsministerium.

Deutschland ist noch nicht so weit, denn die ideologischen Differenzen in der Schulstrukturfrage und die divergierenden Interessen von Gewerkschaften und Lehrerverbänden in Fragen der Standesvertretung verhindern eine übergreifende Zusammenarbeit. Es geht eher um tarifpolitische, besoldungsrechtliche oder statusbezogene Orientierungen, die professionelle Orientierung steht demgegenüber oft zurück.

Die Bremer Erklärung (2000) „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen“ war ein erster Schritt in Richtung eines Teaching Council, es ist jedoch bei einer eher formalen Erklärung geblieben, eine selbstregulierende Standesorganisation ist daraus bislang noch nicht geworden.

Die Qualität der professionellen Lehrerarbeit wird bei Baumert/Kunter (2006) mit Pädagogischem Wissen und professionelle Handlungskompetenz beschrieben. Dazu gehören allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Hinzu kommen Organisationswissen und

Beratungswissen. Wie wird dieses Wissen und Können in einer modularisierten Lehrangebotsstruktur erworben?

Modularisierung verändert die Hochschulen mehr als man auf den ersten Blick erkennen kann, sie verändert den Arbeitsalltag aller Lehrenden in gravierender Weise. Dabei fällt auf, dass sich die Inhalte der Lehre stark von den Forschungsthemen ablösen. Die Vorabschichtung von Prüfungsleistungen führt zu erhöhtem Prüfungsaufwand. Die Vorstellung, dass Modularisierung die Differenz von Polyvalenz und Professionalisierung auflösen könnte, hat sich nicht realisieren lassen. Die Rückkehr von Großvorlesungen und Klausuren weist auf die quantitativen Grenzen der Modularisierung hin (Tillmann 2007). Die „Modularisierung und ihre Folgen werden die deutsche Hochschullandschaft stärker verändern als ‚1968‘.“ (Terhart 2007).

Neben der Modularisierung ist das zweite hervorstechende Thema Kompetenzen. Die Umstellung auf Kompetenzerwerb fordert das Selbstverständnis der Universitäten im Verhältnis von Wissenschaft und Berufsvorbereitung heraus. Welche Kompetenzen im Lehramtsstudium erworben werden sollen, ist keineswegs geklärt. *Grundlegende Kompetenzen* hinsichtlich der *Fachwissenschaften*, ihrer *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden* sowie der *fachdidaktischen Anforderungen* sollen werden weitgehend *im Studium* aufgebaut werden. Die eher *unterrichtspraktischen Kompetenzen* sollen im *Vorbereitungsdienst* aufgebaut werden. Schließlich ist die weitere *Entwicklung in der beruflichen Rolle* als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der *Fort- und Weiterbildung und darin eingeschlossen der Berufseingangsphase*. (vgl. KMK 2008; Beschluss vom 16.10.2008).

Die Studiengänge in der BA/MA Struktur sollen den Kompetenzaufbau eher breit anlegen. Dabei ist eine Tendenz zur „Entproblematisierung“ des Wissens zu erkennen. Die Verlage haben sich bereits darauf eingestellt, stärker auf Lehrbücher zu setzen.

Die Entwicklung der Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Große Unzufriedenheit wird von 1970 bis heute geäußert, da gibt es einen durchgehendes Lamento über die Jahrzehnte. Bis heute wird ein Mangel an Studien zur Lehrerbildung beklagt und ein Mangel an Erkenntnissen über die Wirksamkeit der Lehrerbildung bilanziert. Die Krise fehlender Daten in der Lehrerbildung und die Vereinzelung der Lehrerbildungsforschung (Blömeke 2007) wird in den letzten Jahren zunehmend durch den Aufbau systematisch abgestimmter Vorhaben in Forschungsverbänden und durch internationale Vernetzung der Lehrerbildungsforschung abgelöst. Zurzeit

werden multikriteriale und multiperspektivische Zugänge in der Lehrerbildungsforschung angestrebt. Die Krise der Daten scheint somit einem Ende entgegen zu gehen: Es tut sich was in der Lehrerbildungsforschung, so das Fazit von Sigrid Blömeke (2007).

Während die Lehrerbildungsforschung neuen Aufwind erfährt, gerät die Lehrerbildung selbst immer stärker in die Krise. Bei der Reformierung der Lehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses ist leicht zu erkennen, dass viele der neuen Bestrebungen ursprünglich nicht in erster Linie auf das Lehramtsstudium ausgerichtet waren (Terhart 2008: 34). Dennoch wurde die Lehrerbildung genau wie andere Studiengänge auf das Bachelor-Master-System umgestellt. In NRW hat man die Ergebnisse der Modellhochschulen gar nicht erst abgewartet oder ausgewertet. Im Gegenteil müssen sich die Universitäten Bielefeld und Bochum, die sehr früh und ambitioniert gestartet sind, vermutlich bald wieder auf andere Wege als die von ihnen erprobten begeben.

Marksteine der Reform der Lehrerbildung sind folgende Texte oder Beschlüsse:

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland / und die anschließende Expertise zur Lehrerbildung
- Bremer Erklärung (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen – Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion
- ab 2003: Seminare führen Kerncurricula und Ausbildungsstandards für die Zweite Phase der Lehrerausbildung (Bundeslandspezifisch) ein.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften
- Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik
- KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (sog. Quedlinburger Beschluss)
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom Oktober 2008)

Die Standards zu den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken enthalten inhaltliche Festlegungen, zugleich enthalten sie den Versuch, Kompetenzen zu beschreiben. Wie diese Standards letztlich wirken, ob im Sinne von Dominanzsetzungen, Beschränkungen oder im Anschluss an den Neoinstitutionalismus als Reformulierungen und Anpassung des Neuen an das Alte, bleibt offen.

3. Forschendes Lernen: Studium und Referendariat

Im Zuge der Diskussionen um Professionalisierung, um Reform und Standards der Lehrerbildung erhalten Fallarbeit und Forschendes Lernen verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Beck u.a. 2000; Terhart 2000 und 2002; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007). Forschendes Lernen ist seit langem ein hochschuldidaktisches Konzept, mit dem hohe Erwartungen an die dadurch entwickelten Kompetenzen der Studierenden verbunden werden (vgl. Huber 2004a; Wildt 2005). So sollen die Studierenden das Theorie-Praxis-Problem in besonderem Maße reflektieren und die angestrebte forschend-reflektierende Haltung soll auch über das Studium hinaus im Referendariat und in der späteren Berufspraxis Bestand haben. Eine Spanne möglicher Kompetenzen zeigt das von Berkemeyer u.a. (2007) entwickelte Kompetenzraster. Als Stichworte für die hier im Zentrum stehenden Lehramtsstudierenden sind „reflektierter Praktiker“ (Altrichter/Posch 2007) oder „Lehrerforscher“ (von Hentig 2004; Huber 2004b; Hollenbach/Keuffer/Klewin/Tillmann 2007) zu nennen.

Im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Bielefeld kommt Forschendes Lernen maßgeblich im Fallstudienmodul zum Tragen. Die große Bedeutung dieses Angebots wird nicht zuletzt an der Anzahl der dafür vergebenen Leistungspunkte (insgesamt 18 LP im Modul) und dem Stellenwert der Modulnote deutlich (50% der Abschlussnote im Nebenfach Erziehungswissenschaft).

Es liegen zwar eine Reihe von Veröffentlichungen zu einzelnen Angeboten oder Konzepten forschenden Lernens vor (vgl. Obolenski/ Meyer 2003; Bastian u.a. 2003; Fichten u.a. 2003; Schneider/ Wildt 2003), empirische Untersuchungen oder Evaluationen gibt es dazu bislang kaum (Ausnahmen: Stein 2005; Feindt 2007).

Warum soll nun das Studienseminar mit der Aufgabe der Einübung berufspraktischer Fähigkeiten auch noch forschen? „Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar?“, so lautet der Titel einer Publikation des Studienseminars Leer. Sjuts und Ehrig (2007) gehen davon aus:

„Berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung sollte zum charakteristischen Kennzeichen einer lehramtspezifischen Professionalisierung werden, das in der neuen Struktur besonders während der Master-Phase zum Ausdruck kommt, gleichwohl aber auch die Zeit davor und die Zeit danach bestimmen könnte.“(Sjuts/Ehrig 2007.

Dem stimme ich zu, doch die Frage bleibt, wie kann berufsfeldbezogene Forschung im Studienseminar realisiert werden und wie kann die Kooperation zwischen Hochschule und Zweiter Phase beim forschenden Lernen gestärkt werden? Als Vertreter der Zweiten Phase der Lehrerbildung befinden Sie sich als Seminarleiter in der ungemütlichen institutionellen „Sandwichsituation“. Das Referendariat ist zwischen dem modularisierten Studium und dem Berufseinstieg in seiner Funktion und Wirkungsweise ständiger Kritik ausgesetzt. Von den Referendaren wird die Zeit im Vorbereitungsdienst dabei durchweg als sehr belastend erlebt, so bilanziert Terhart (2007: 50); zugleich stellt er klar, dass der berufsqualifizierende Wert des Referendariats von im Dienst befindlichen Lehrern im Nachhinein als sehr viel höher bewertet wird als derjenige der Ersten Phase. Diese Beurteilung ist auch in anderen Berufen anzutreffen.

Die Entwicklung der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist in der vom Stifterverband geförderten und von Walke (2007) herausgegebenen Publikation hinreichend beschrieben. In diesem Bericht wird deutlich, dass sich die Studienseminare sehr viel früher erfolgreich auf den Weg gemacht haben, Kerncurricula zu entwickeln und Standards festzulegen als die Hochschulen.

Die Reform der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist insbesondere bezogen auf

- die Verkürzung des Referendariats
- die Begleitung und Beratung beim Kompetenzerwerb
- den Lernort Schule
- die Kooperation mit Hochschulen in der schulpraktischen Ausbildung in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen
- Ressourcen für Kooperation und Betreuung von Praktika
- die Unterstützung der Personalentwicklung bei schulischen Auswahlverfahren.

Die Bedeutung des deutschen Sonderwegs einer Zweiten Phase hat die OECD als „einzigartige Gelegenheit zum `Lernen im Beruf“ (Halász 2004: 32) bezeichnet, zugleich hat sie hervorgehoben, dass es der Zweiten Phase „trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen.“ (Halász 2004: 204).

4. Chancen und Risiken der Lehrerbildung im Bildungsföderalismus

Am 1. September 2006 traten die als Föderalismusreform bekannten, umfangreichsten Grundgesetzänderungen seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland in Kraft. Am 5. September 2006 wurde im Bundesgesetzblatt ferner das Föderalismusreform-Begleitgesetz verkündet. Mit ihm werden Details geregelt, die sich aus der Grundgesetzänderung ergeben. „Die Föderalismusreform, die ‚Mutter aller Reformen‘, wie es der bayerische Ministerpräsident Stoiber formulierte, ist damit jedenfalls gesetzgeberisch unter Dach und Fach.“ (Lange 2007: 159).

„Es bleibt (...) der Grundwiderspruch, welcher sich durch die politische Diskussion in Deutschland wie ein roter Faden zieht, nämlich der Wunsch, Bundesländer als Strukturelement der Verfassung zu haben, gleichzeitig aber die nationale Geschlossenheit mit möglichst einheitlichen Regelungen in allen Lebensbereichen nicht zu gefährden.

Auch in der Bildungspolitik bleibt vieles beim Alten. Die Begründung einer Bundeskompetenz für die Bildungspolitik (Schul- und Hochschulwesen), die fraglos Beifall von mancher Seite gefunden hätte, stand nicht auf der Agenda. Sie wird auch auf absehbare Zeit nicht dort stehen.“ (Lange 2007: 159). Was bedeutet dieser Befund für die Lehrerbildung? Einerseits nichts Gutes, da die komplexe Lehrerbildungsdiskussion auch weiterhin kaum bundesweit geltende Rahmensetzungen erfahren wird. Es bleibt eher den Ländern überlassen, jeweils eigene Lösungen zu finden und sie wieder zu verwerfen. Es ist schon ein erstaunlicher Befund, dass es die vorhandenen länderübergreifenden Standards und Kerncurricula überhaupt gibt. Gemeinsame Regeln zur Ausgestaltung und Länge des Vorbereitungsdienstes darf man allerdings nicht erwarten. Andererseits können Länder – wenn man von einem experimentellen Bundesstaat ausgeht – Lösungen finden, die zwischen mehreren Ländern abgestimmt sind und nicht von einem Einstimmigkeitsprinzip in der KMK torpediert werden.

Bildung und die Reform der Lehrerbildung stehen auf schwankendem Boden und manchmal führt die Komplexität der Sachlage die Beteiligten je nach Gemütsverfassung zu Distanz, Ironie oder Sarkasmus. Für Bernd Zymek (2008) ist die Tektonik des deutschen Bildungssystems in Bewegung geraten. Schulstrukturveränderungen, vorschulische Bildung, die Verkürzung der Schulzeit (G 8), die Lernstandserhebungen und die Umsetzung des Bologna-Prozesses werden aus seiner Perspektive weitreichendere Konsequenzen für alle Beteiligten mit sich bringen, als dies zurzeit ersichtlich ist. Zymek erkennt darin nicht nur eine

Anpassung von Oberflächenstrukturen im Bildungsbereich, vielmehr sieht er darin eine historische Zäsur.

Die größte Herausforderung für die Lehrerbildung ist die Tatsache, dass nach wie vor ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht das lernen, was sie lernen könnten. Die Frage ist deshalb, wie wir unsere LehrerInnen so ausbilden können, dass dies nicht so bleibt. Eine kompetenzorientierte Lehrerbildung ist dabei sicher hilfreich.

In diesem Sinne wünsche ich dem Kongress engagierte und zugleich gelassene Debatten. Ich wünsche Ihnen darüber hinaus viel Erfolg bei Ihrer Jahrestagung und gutes Gelingen bei der Weiterentwicklung der Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Literatur zur Reform der Lehrerbildung

- Arnold, Eva / Reh, Sabine (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? In: Die Hochschule. Heft 1/2005, S. 143-156. (zugleich: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1252.pdf>)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008. Zugleich: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf.
- Bastian, Johannes / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner (Hrsg.) (2005): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Erfahrungen – Kritische Hinweise. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 9. Jg. Heft 4, S. 469-520.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen. Leske & Budrich.
- Blömeke, Sigrid (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders/ Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster.
- Bremer Erklärung (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Zugleich Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. <http://www.kmk.org/doc/publ/erklaerung.pdf>
- Brunner, Martin / Kunter, Mareike / Kraus, Stefan u.a. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, Manfred / Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u.a.: Waxmann, S. 54-82.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 833-853.

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE. Sonderband. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Beschluss vom 12.11.2004. <http://gfd.physik.uni-bochum.de/> (Aufruf vom 13.11.2008).
- Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hrsg.) (2008): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster u.a. 2008.
- Halász, G./Santiago, P./Ekholm, M./Matthews, P./McKenzie, P. (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. Paris: OECD. (http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf)
- Hattie, John (2003): Teachers Make a Difference – What is the research evidence? University of Auckland, Australian Council for Educational Research, October 2003.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung. 1, H. 3, S. 7-15.
- Helsper, W./Keuffer, J.: Unterricht. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Opladen 1995, S. 81-91 (Verlag Leske+Budrich).
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 384-401.
- Helsper, Werner (2002): Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske+Budrich.
- Hentig, H. v. (2004): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München.
- Herrmann, Ulrich (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim-Basel: Beltz.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn: HRK.
- Hopmann, Stefan T. (2008): Lehrer/innenbildung in internationaler Perspektive. In: journal für lehrerInnenbildung. Heft 3/2008, S. 6-13.
- Keuffer, J (2004): Kerncurriculum in der Lehrerbildung – Inhaltliche Reform oder Zauberformel? In: A. Grimm (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Loccumer Protokolle 11/03, Rehburg-Loccum, S. 101-114.
- Keuffer, J. (2008): Hohe Anforderungen an den Lehrerberuf. Reformen in der Lehrerbildung. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. 60. Jg. Nr. 7.. Düsseldorf, S. 322-324.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel.
- Keuffer, Josef / Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E./Beck, B. (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie. (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
- KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (sog. Quedlinburger Beschluss).
- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

- Kraler, Christian / Schratz, Michael (Hrsg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Lange, Hermann (2007): Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Heft 2/2007. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137-164.
- Lenhard, Hartmut (2006): Studienseminare als regionale Kompetenzzentren für Lehrerbildung in NRW. Überlegungen zur Weiterentwicklung des Ausbildungsauftrags der Studienseminare in der Berufseingangsphase. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. Heft 4, S. 113-123.
- Merzyn, G. (2002): Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren.
- Messmer, R. (1999): Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Bern u.a. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft. Hg. v. J. Oelkers, Bd. 26).
- Nakamura, Yoshiro (2008): Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna. <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=4093>; Aufruf vom 30.10.2008.
- Oelkers, J. (1996): Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, S. 39-53.
- Oehlhaber, F./Wernet, A. (Hg.) (1999): Schulforschung. Fallanalyse Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Chur/Zürich.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Reh, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 2 S.
- Sjuts, Johann / Ehrig, Detlef (2007): Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung: Schriftenreihe des Studienseminars Leer.
- Sliwka, Anne (2008): Professionalisierung durch Selbstregulierung: Teaching Councils in Irland, Kanada und Australien. In: journal für lehrerInnenbildung. Heft 3/2008, S. 45-51.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim.
- Terhart, Ewald (2002): Der Lehramtsstudiengang. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, S. 45-56.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westf. Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf.
- Terhart, Ewald (2007): Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Óhidy, Andrea / Terhart, Ewald / Zsolnai, József (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektive der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS.
- Terhart, Ewald (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina, K.S. / Baumert, J./ Leschinsky, A. / Mayer, K.U. / Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 745-773.
- Thierack, A. (2004). Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript vom 14.04.04 in Hamburg. (http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/thierack%20_vortrag0304.pdf, Zugriff am 8.2.2005).

- Tillmann, Klaus.-Jürgen (2007): Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft. Heft 35, 18. Jg. 2007, S.27-24.
- Vogel, Peter (2002): Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In: Zentrum für Schul-Forschung und Fragender Lehrerbildung Halle (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske+Budrich, S. 61-66.
- Walke, Jutta (2007): Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator. Edition Stifterverband, Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III. Essen.
- Winter, Martin (2004). Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (hoF-Arbeitsberichte 3'04). Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Wunder, Dieter (2000): Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage. In: Erziehungswissenschaft. 11. Jg., Heft 22. Opladen, S. 46-51.
- Zymek, Bernd (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den Bologna-Prozess. In: Helsper, Werner / Busse, Susann / Hummrich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule.

Literatur zum Forschenden Lernen im Studium und im Referendariat

- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2004): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bastian, Johannes / Combe Arno / Hellmer, Julia / Hellrung, Miriam / Merziger, Petra (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, Alexandra / Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 151–164.
- Beck, Christian / Helsper, Werner / Heuer, Bernhard / Stelmaxzyk, Bernhard / Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen.
- Berkemeyer, Nils / Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2007): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis. In: Popp, Ulrike / Tischler, Kornelia (2007): Fördern und Fordern an Schulen. München, Wien: Profil Verlag. S. 298-317.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Fichten, Wolfgang / Gebken, Ulf / Obolenski, Alexandra (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, Alexandra / Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 133–150.
- Hentig, Hartmut von (2004): Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: Rahm, Sibylle / Schratz, Michael (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S.21-34.
- Hollenbach, Nicole /Keuffer, Josef / Klewin, Gabriele / Tillmann, Klaus-Jürgen:. (2007): Das Lehrer-Forscher-Modell in Bielefeld: Hartmut von Hentigs Konzept und seine heutige Realisierung an Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In: Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg.): Jahrbuch Schulbegleitforschung, Nr. 8. Bremen: Landesinstitut für Schule, S. 35-41.
- Huber, Ludwig (2004a): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, Jg. 13, Nr. 2, S.29-50.

- Huber, Ludwig (2004b): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: Rahm, Sibylle / Schratz, Michael (Hrsg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S.35-57.
- Keuffer, J. (2008): Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft – Möglichkeiten und Grenzen einer Kombinatorik von Forschungstypen am Beispiel der Schulforschung. In: Frost, U. /Mertens, G. / Böhm, W. / Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 109-121.
- Obolenski, Alexandra / Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Rahm, Sibylle / Schratz, Michael (Hrsg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Wildt, Johannes / Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg (Hrsg.) (im Druck): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Stein, Sabine (2005): Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Pädagogische Hochschule Freiburg. Online: <http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2007/3/pdf/Stein.pdf>.
- Terhart, Ewald/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2007): Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung. Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften. Themenheft zum Jahreskongress 2005 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), S. 183–190.