

# Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung

Rudolf Messner

## 1. Die Lehrerbildung unter Veränderungsdruck – phasenübergreifende Professionalisierung als Antwort

Die Lehrerbildung aller drei Phasen – und mit ihr der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer – stehen gegenwärtig, nicht zuletzt unter dem Eindruck der PISA-Ergebnisse und der Bildungsanalysen der OECD, unter einem so noch nicht dagewesenen Veränderungsdruck. Insbesondere die Grundausbildung an der Universität ist Gegenstand einer fast unisono vorgetragenen Fundamentalkritik. Eine der führenden Tageszeitungen formulierte sie unlängst so: „Deutschlands Lehrer (werden) ... in ihrer Ausbildung seit jeher zu wenig und zu spät auf den Schulalltag vorbereitet – und erst recht (nicht) auf die psychischen Belastungen, die viele von ihnen scheitern lassen.“ Und dann das Verdikt: „Vor allem in der ersten Phase der Universität erfahren die Studenten zu wenig über ihren späteren Beruf.“<sup>1</sup> Ein aktueller Beweggrund dieser Kritik, die partiell auch die zweite und dritte Phase betrifft, ist die Tatsache, dass von den gegenwärtig in Deutschland etwa 700.000 im Schuldienst befindlichen Lehrpersonen in den nächsten zehn Jahren rund die Hälfte, also gegen 350.000, wegen altersbedingten Ausscheidens ersetzt werden müssen. Auch die heutige Fachtagung steht unter dem Motto: „Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Neue Lehrerinnen und Lehrer braucht das Land!“

Es waren nicht erst die großen schulvergleichenden Untersuchungen, welche in der Bundesrepublik das Nachdenken über die Reform der Lehrerbildung angestoßen haben. Schon seit Anfang der 90er Jahre setzten, vor allem im Anschluss an die an vielen Einzelschulen in Gang gekommenen Entwicklungsprozesse, grundsätzliche Überlegungen zur Erneuerung der Lehrerbildung ein.<sup>2</sup> Die Jahre 2000 und 2001 waren – nach einigen Vorläufern in den Jahren zuvor, an denen u. a. Bohnsack (vgl. Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen 1997; Bohnsack&Leber 2000) führend mitgewirkt hat und dem wichtigen Impuls des Bologna-Abkommens (1999) – die Zeit der „großen“ Reformkonzepte zur Erneuerung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik. Es erschienen der im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellte „Terhart-Bericht“ (2000), die anschließende Studie zur Reform der Lehrerbildung in Hamburg, herausgegeben von Keuffer und Oelkers (2001) sowie zwei Empfehlungen des Wissenschaftsrats, nämlich 2000 zur Einführung der gestuften Studienstruktur Bachelor/Master und 2001 die „Empfehlungen zur künftigen Struktur

<sup>1</sup> Süddeutsche Zeitung Nr. 119 vom 24./25.05.2003, S. 2; das Schlusszitat stammt vom Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen.

<sup>2</sup> Vgl. u. a. Bayer, Habel, Homfeldt&Wildt 1990; Händle&Nitsch 1991; Dewe, Ferchoff&Radtko 1992; Universität Potsdam 1992; Wissenschaftsrat 1993; Hänsel&Huber 1995; Abschlussbericht Sachverständigenkommission NRW 1996; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1996; Oser 1997. Für die Entwicklung in Österreich siehe z. B. Diem-Wille&Thonhauser 1998, für die Schweiz Criblez&Wild-Näf 1998; Criblez (1998) gibt auch eine Übersicht über Entwicklungen in England und den USA. Grundlegende Beiträge zur Reform der Lehrerbildung finden sich kontinuierlich schon seit den 80er Jahren in der Schweizer Zeitschrift „Beiträge zu Lehrerbildung“ sowie in dem in Österreich für den deutschen Sprachraum erscheinenden „Journal für LehrerInnenbildung“ (seit 2001).

der Lehrerbildung“ (in denen der Wissenschaftsrat das viel diskutierte “Konsekutivmodell” mit seiner Sequentierung von Fach- und Pädagogikausbildung vorschlägt).<sup>3</sup>

Seither haben die in den einzelnen Bundesländern eingeleiteten Reformmaßnahmen und die Debatte über sie eine Dichte erreicht, die es auch Experten schwer macht, den Überblick zu behalten. Niedersachsen evaluiert die gesamte Lehrerbildung. Hessen legt nach langen Geburtswehen ein neues Lehrerbildungsgesetz vor. Baden-Württemberg führt eine dreizehnwöchige Schulpraxis-Phase ein. Mehrere Bundesländer im Westen und Osten erproben pilotartig neue Stufenmodelle. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und andere Bundesländer entwickeln Standards für das Referendariat. An zahlreichen Universitäten entstanden und entstehen Zentren für Lehrerbildung. Hamburg gründet ein Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Eine Reihe von Bundesländern plant oder realisiert bereits Bachelor- und Master-Studiengänge für Lehrerinnen und Lehrer. Unübersehbar sind inzwischen die einzelnen Initiativen, Tagungen und Papiere von wissenschaftlichen Gesellschaften und Kommissionen, Parteien, den Lehrerverbänden, der Wirtschaft und Gewerkschaft zu Lehrerbildungsthemen wie Qualitätsstandards und Evaluation, Lebenslanges Lernen, Bologna-Prozess und Europäisierung, Modularisierung und Kerncurriculum, Lehrerleitbilder, Anschlussfähigkeit, Diagnostische Kompetenz, Portfolios, Eignungstests, Trainee-Ausbildung und vieles mehr.

An den genannten Aktivitäten ist nicht nur deren Intensität bemerkenswert, sondern auch die Tatsache, dass mit realen Veränderungen begonnen worden ist und dass diese unter der Perspektive geschehen, die einzelnen Phasen der Lehrerausbildung als Ganzes zu behandeln. Seit dem Terhart-Bericht werden die universitäre Grundausbildung, die Berufseinführung im Referendariat und das Lernen im Beruf zunehmend als phasenübergreifende Einheit und Kontinuum im Rahmen einer den gesamten Berufsprozess begleitenden Entwicklung gesehen. Alles läuft also auf eine phasenübergreifende Lehrerbildung hinaus. Darin liegt eine besondere Entwicklungschance, sofern dabei die beteiligten Institutionen nicht unkenntlich werden.

Am auffälligsten ist jedoch, dass die Lehrerbildung gegenwärtig einer Flut von Kritik und Reformforderungen ausgesetzt ist, die in der Vergangenheit höchstens zu Beginn der 70er Jahre Parallelen findet. Kaum jemand wagt mehr zu fragen, ob sich die bisherige Lehrerbildung an Hochschulen, in Studienseminaren oder in der Lehrerfortbildung nicht doch in irgendeiner Form, mindestens in Teilbereichen, bewährt haben könnte oder gar erfolgreich war. Dabei ist es eine wichtige Einsicht der Innovationsforschung, dass eine Erneuerung, wenn sie nicht von vorneherein scheitern soll, immer auf Gelungenes, auf vorhandene Kompetenzen aufbauen muss. Der Gedanke, dass die Reform der Lehrerbildung an Erfolgserfahrungen anschließen und – auf ihnen aufbauend – die Strukturen und Potentiale der vorhandenen Praxis weiterentwickeln muss, wird das Folgende wie ein roter Faden durchziehen.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Zur neueren Professionalisierungsdebatte vgl. exemplarisch Bayer u. a. 2000; Oser&Oelkers 2001; Blömeke 2002; Terhart 2002b; Brunner u. a. 2002; Döbrich u. a. 2003; Merckens 2003.

<sup>4</sup> Vgl. Terhart, der ebenfalls entschieden für eine “evaluationäre” Weiterentwicklung der Lehrerbildungsstrukturen plädiert (2001, 557 ff.).

In der gegenwärtigen Reformdebatte scheint demgegenüber nur Eines gewiss: die Lehrerbildung muss sich ändern, in neuen Formen durchgeführt, institutionell neu geordnet werden. Die Vermutung: Dahinter steht ein in Sachen Schule und Lehrerbildung enorm angestiegener öffentlicher Leidensdruck. Seine Ursachen lassen sich mit wenigen Stichworten beschreiben. Im letzten Jahrzehnt hat sich das, was wir Globalisierung nennen (vgl. Beck 1997; Hornstein 2001), nämlich die Intensivierung weltweiter Beziehungen und ihr prägender Einfluss auf alle Einrichtungen der Einzelgesellschaften, von der Wirtschaft bis zu den gesellschaftlichen Sozialsystemen, enorm beschleunigt und intensiviert. Angetrieben wurde und wird dieser Prozess durch die informationstechnologische Revolution und durch den weltweiten Ausbau von Verkehrs- und Kommunikationssystemen; höchst dramatische Auswirkungen zeigen sich vor allem in der Steigerung der internationalen ökonomischen Konkurrenz. Mit TIMSS und PISA hat der Globalisierungsprozess die Schule erreicht. Auf einmal sehen sich Lehrer und Schüler im Wettbewerb mit ihren Kollegen in Japan oder Neuseeland, Kanada oder Finnland. Noch vor zehn Jahren hätte es jeder deutsche Lehrer als absurd empfunden, sich am Unterrichtserfolg dieser Länder messen lassen zu müssen. Die Folge der PISA-Ergebnisse und ihrer Rezeption ist das allgemeine Gefühl, dass Schulen den an sie gestellten Anforderungen nicht mehr genügen. Als wesentliche Ursache davon, zugleich als wirksamster "Hebel" zur Verbesserung der Schulqualität wird – Stichwort Leidensdruck – die *Lehrerbildung* gesehen.

Die gegenwärtige Debatte um die Reform der Lehrerbildung weist auf diesem Hintergrund drei auffällige Merkmale auf:

*Erstens eine hohe Emotionalität.* Sie resultiert daraus, dass es bei der Verbesserung der Lehrerbildung entgegen allem Anschein primär nicht um Bildung als solche geht. Bildung wird vielmehr als das zentrale Mittel gesehen, um beim so genannten Übergang von der Industrie- in die Wissensgesellschaft durch Schülerkompetenzen, wie flexibles Problemlösewissen, Selbstständigkeit und Teamfähigkeit, das wirtschaftliche Überleben, kurz den Wohlstand unserer Gesellschaft zu sichern. Die Debatte um die Lehrerbildungs-Reform wird also durch ökonomisch motivierte Überlebensängste aufgeladen.<sup>5</sup> Übrigens ist nichts gegen den Einbezug solcher pragmatischer Dimensionen in schulische Bildung einzuwenden. Es ist m.E. durchaus begrüßenswert, dass im Sinne des Bildungszieles "Literacy" die Dimensionen Arbeit, Technik und Wirtschaft in die Bildungsidee re-integriert worden sind (vgl. Messner 2003a). Allerdings gilt dies nur, sofern die sozial-humane Grundorientierung von Bildung dadurch nicht in Frage steht.

*Zweitens:* Die Reformdebatte um Lehrerbildung ist in hohem Maße *diffus*. Dies insofern, als viele Beteiligte – meist ohne stringenten Zusammenhang mit den TIMSS- und PISA-Ergebnissen – ihre schon immer gehegten Reformwünsche und Schulkritik in die Lehrerbildung hineinprojizieren. Typische Beispiele: Die "Kuschelpädagogik-Kritik" an der Grundschule oder die räsonierende Lehrerschelte in zahlreichen Presseorganen.

*Drittens* schließlich ist die Debatte um die Lehrerbildungsreform durch ihren grundlegenden *Zweifel an den vorhandenen Lehrerbildungsinstitutionen und ihrer Fähigkeit zur Selbsterneuerung* gekennzeichnet. Diese gelten nicht nur der universitä

---

<sup>5</sup> Dem entspricht, dass im Zeichen der Globalisierung das Wirtschaftssystem die übrigen gesellschaftlichen Belange dominiert (vgl. Polanyi 1997).

ren Lehrerbildung, sondern auch den Studienseminaren und den Einrichtungen der Lehrerfortbildung. Solche Zweifel sind nicht unberechtigt. Man bedenke – wenn der Blick selbstkritisch auf die Universität gerichtet wird –, mit welcher Beharrungskraft und Resistenz die universitäre Szene bisher überwiegend einer Erneuerung der Lehrerbildung widerstanden hat. Eine Erneuerung, bei der es darum ginge, den in den einschlägigen Disziplinen erreichten Wissensstand über erfolgreiche Ausbildung und ihre Grundsätze auf die eigene Praxis zu übertragen. So hat die universitäre Lehrerbildung in Hessen, abgesehen von einzelnen Reforminseln, einen beträchtlichen Modernitätsrückstand aufzuarbeiten.

Wie soll unter diesen Umständen die Reform der Lehrerbildung in Gang kommen? An welchen strategischen und inhaltlichen Kriterien soll sie sich orientieren? Dazu in thesenartiger Kürze die den folgenden Abschnitten zugrundeliegende Position:

- Ausgangspunkt aller Überlegungen sollte sein, sich bewusst zu machen, dass die Lehrerbildung in Deutschland, wenn auch mit länderspezifischen Unterschieden, eine anspruchsvolle, international herausragende Institutionalisierung gefunden hat. Dies im Sinne der fast durchgängig verwirklichten Universitätsausbildung für alle Lehramter, der Spezialisierung auf zwei bis drei Fächer, der begleitenden bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studien, der daran anschließenden zweiten berufspraktischen Ausbildungsphase im Referendariat, der zwei Staatsexamina sowie der beträchtlichen Fort- und Weiterbildungsangebote in allen Bundesländern (vgl. Terhart 2001, 549).
- Identität und Balance dieses Ausbildungsprofils sollten nicht leichtfertig zugunsten eines vorschnellen Systemwechsels, diffuser Reformvorstellungen oder selektiver Einzelforderungen aufgegeben werden. Andererseits muss klar sein, dass das vorhandene Ausbildungssystem nicht allein aus seiner inneren Entwicklungslogik reformiert werden kann. Es bedarf vielmehr einer kritischen Durcharbeitung und produktiven Erneuerung des Vorhandenen unter dem Prinzip einer phasenübergreifenden Professionalisierung. Die dafür relevanten Wissensformen und Verfahren, man könnte sie “Professionswissen” nennen, betreffen sowohl die Inhalte wie die Methodik und die Organisationsformen und Entwicklungsstrategien der Lehrerbildung. Sie sind in der nationalen und internationalen Diskussion um eine professionelle Lehrerbildung teilweise seit Jahrzehnten präsent. Sie haben durch TIMSS und PISA neue Impulse erhalten. Sie sind jedoch bisher nur unzureichend auf die eigene Ausbildungs- und Studienpraxis der Lehrerbildung in Hessen angewandt worden. Dadurch ist das erwähnte Modernitätsdefizit entstanden.
- Was die wünschenswerte Entwicklungsstrategie anbetrifft, so kann es zum Beginn einer solchen Neugestaltung durchaus notwendig und sinnvoll sein, gemeinsam mit den Betroffenen Änderungen an der Grundstruktur einer Einrichtung vorzunehmen, beispielsweise institutionelle Orte zu schaffen und Ausbildungsformen zu finden, die Lehrerbildung überhaupt organisierbar und ihre Weiterentwicklung steuerbar machen. Dann aber hängt alles davon ab, an Schwerpunkten vorhandener Kompetenz die Reformziele Stück für Stück “kleinzuarbeiten”. Beides erscheint besonders wichtig: relevante Schwerpunkte zu setzen und an schon Gelingenem anzuknüpfen. Weniger kann hier mehr sein, wenn sich die Beteiligten über den Erfolg des jeweils Erreichten illusionslos Rechenschaft geben. In der Evaluation positiv

bestätigte Entwicklungen könnten dann zwischen den Einrichtungen ausgetauscht werden.

In diesem Sinne sei für eine pragmatische, leistungsorientierte Weiterentwicklung der hessischen Lehrerbildung aller drei Phasen in kleinen Schritten plädiert. Eine in dieser Weise dynamisierte Lehrerbildung kann auch am ehesten einen Handlungsrahmen schaffen, um kurzfristig auf Änderungen in Gesellschaft und Berufsfeld zu reagieren. Den Verantwortlichen muss allerdings klar sein, dass angesichts des erwähnten Leidens- und Veränderungsdrucks die beschriebene Option eine Art "letzte Chance" darstellt, um die Lehrerbildung durch ihre Träger selbst entscheidend mitzugestalten.<sup>6</sup> Nicht nur soweit es die Universität betrifft, ist nicht sicher, ob allen Beteiligten bewusst ist, dass die Reform der Lehrerbildung sonst vermutlich außengesteuert und systemfremd erfolgen wird.

Im zweiten Teil nun zur Frage, worin das erwähnte "Professionswissen" zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung besteht. Um welche Forschungsrichtungen, um die Umsetzung welcher Einsichten geht es?

## **2. "Professionswissen" – relevante Forschungsergebnisse für die Reform der Lehrerbildung**

Die Forschungs- und Erkenntnisschwerpunkte, die wichtiges "geistiges Know-how" für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu liefern versprechen, können hier nur in einer kurzen Übersicht skizziert werden; sowohl die thematische und positionelle Auswahl als auch die genannten Namen sind exemplarisch gemeint und ergänzungsbedürftig (vgl. H. Messner&Reusser 2000a). Lehrerbildung soll ja, bei aller Verpflichtung auf gemeinsame Gütekriterien, unverwechselbare ortsspezifische Eigenprofile entwickeln.

Teilweise schon seit Jahrzehnten verfügbar ist *Wissen über die stufenweise Entwicklung und biographische Einbettung der Lehrerprofessionalität während der gesamten lebenslangen Berufsphase*.

Eine wichtige Vorreiterrolle haben z. B. die Konstanzer Längsschnittstudien der 70er Jahre zum "Praxisschock" gespielt (Müller-Fohrbrodt, Cloetta&Dann 1978). Sie haben den krisenhaften Übergang in den Beruf empirisch belegt. Dies gilt auch für die berufsbio-graphischen Studien, welche die gesamte berufliche Lebensphase von Lehrerinnen und Lehrern untersucht haben. Ihre Fragestellung galt der möglichen Stufenfolge der Entwicklung. Genannt seien – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Arbeiten von Fuller&Brown (1975) bis zu Hubermann (1991), Terhart&Czerwenka u. a. (1994) und K.O. Bauer (1997). In diesen Studien liegt eine Fülle von Erkenntnissen über berufsbio-graphische Verläufe von Lehrerinnen und Lehrern vor, vom Überleben in der An

---

<sup>6</sup> Terhart: "Den bestehenden Rahmenstrukturen der Lehrerbildung wird noch einmal eine Chance gegeben. Es könnte ihre letzte sein" (2001, 558).

fangssituation bis zur ersten beruflichen Routinebildung, der Entwicklung eines persönlichen Stils und den schließlich – nicht bei allen – auftretenden Krisen. Die Verläufe sind je nach Situation und Person stark unterschiedlich; umso mehr müsste darauf Lehrerbildung, z. B. beim “Lernen im Beruf”, individuell sensibel reagieren.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist das *Wissen über die spezifische Qualität erfahrener Lehrerinnen und Lehrer und deren Weiterentwicklung in Selbstlernprozessen*, wie es von der angloamerikanischen “Könnensforschung” entwickelt worden ist.

Sie verbindet sich mit den Namen Stenhouse (1975) und Elliot (1991; 1993), vor allem aber mit dem Konzept des *reflective practitioners* von Donald A. Schön (1983; 1987). Im deutschen Sprachraum ist diese Forschungsrichtung vor allem durch Posch und Altrichter aufgegriffen worden (Altrichter&Posch 1990 bzw. 1998). Fallstudien haben gezeigt, wie sehr hochkompetente Praktiker in ihrem Handeln auf spezifische Praxisanforderungen und deren situative, handlungsnah Reflexion ausgerichtet sind. Deshalb bilden nach Schön simulierte oder reale Handlungssituationen, mit denen sich Lernende aktiv und reflexiv auseinandersetzen, das Herzstück der Lehrerbildung; die theoretische Ausbildung arbeitet ihnen zu (vgl. Altrichter 2001).

Eng mit dieser Forschungsrichtung verbunden – sie teilt mit ihr den *konstruktivistischen Ansatz* – ist die aus der Kognitionstheorie stammende *Professionsforschung*. Ausgehend von der sogenannten “*Novizen-Experten- Forschung*” beschäftigt sie sich mit dem *Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können*. Ein Prozess, in dem explizites Theoriewissen implizit werden muss. Dabei wird die Vorstellung verworfen, dass Handlungskompetenz aus der bloßen instrumentellen Umsetzung von Theorien zu gewinnen ist. Die Grundidee lautet, dass professionelles Können nur durch die Aktivierung der jeweils schon vorhandenen Wissens- und Handlungsbasis in Praxissituationen konstruktiv aufgebaut werden kann (vgl. H. Messner&Reusser 2000a). Forschungsrichtungen, die hier einschlägig sind, verknüpfen sich mit den Namen Berliner (1986) und Dreyfus&Dreyfus (1987) aus den USA sowie Wahl (1991), Bromme (1992), Dick (1994) und zuletzt Neuweg (1999a und b; 2000) im deutschen Sprachraum. Auch Osers Arbeiten zum Erwerb professioneller Standards ließen sich hier zuordnen (Oser u. a. 1992; Oser 1997). In ihnen werden besonders der Bezug zu empirisch bewährter Theorie und die Notwendigkeit der Ausführungsintensität betont. Alle diese Richtungen führen zu einem vertieften Verständnis der Entwicklung von Lehrerkompetenz. Sie sind für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zentral.<sup>7</sup>

Für die Reform der Lehrerbildung sind auch vier weitere Forschungsrichtungen von hoher Bedeutung, die nur kurz genannt seien:

---

<sup>7</sup> Erst bei der Vorbereitung dieses Textes bin ich auf Heft 37 des Forums Lehrerfortbildung gestoßen, in dem sich unter anderem zu den Kategorien Wissen, Können und Lernen hoch kompetente, von Karlheinz Rebel u. a. entstandene Darstellungen finden (vgl. forum Lehrerfortbildung, Heft 37, “Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung”, DVLFb 2003, 12 ff., 39 ff., 66 ff.).

- Die *Schulentwicklungsforschung* hat unser *Wissen um die Dimensionen einer bildenden Schule* – um “Schulkultur” – entscheidend bereichert. Sie liefert dadurch Inhalte und Anregungen für die Lehrerbildung: erstens trägt sie zu einem erweiterten professionellen Verständnis des Lehrerberufs bei; sie macht bewusst, dass *Schule mehr ist als Unterricht*; zweitens erbringt sie Konzepte und Verfahrenstechniken für die Ausgestaltung der Praxis des Lehrerstudiums selbst (vgl. Liket 1993; Rolff 1993; Dalin 1997 sowie als Überblick Altrichter, Schley&Schratz 1998; Messner 1998).
- Dass andererseits das *Kernstück von Schule* in qualitätvollem, auf Verstehenstiefe zielendem *Unterricht* besteht, haben die schulischen Vergleichsstudien TIMSS und PISA bewusst gemacht. Dementsprechend ist in ihrem Kontext die reichhaltige *Expertise zur Verbesserung schulischen Lernens* entstanden, von kognitiv aktivierenden Aufgaben über Unterrichtskonzepte bis zu Lernstrategien und Selbstreguliertem Lernen. Die Umsetzung dieser Wissensbestände wird die Lehrerbildung aller Phasen, besonders auch die Fachdidaktiken, noch lange beschäftigen (vgl. z. B. Weinert 1996; Baumert u. a. - SINUS-Expertise 1997; Blum&Neubrand 1998; Artelt 2000; Helmke 2003; Klieme u.a. 2003).
- Von zentraler Bedeutung für die Lehrerbildung sind auch – gerade im Kontrast zur PISA-Expertise – *Wissen und Verfahren zum Lehrerwerden als reflexiver Selbsterfahrungs- und Bildungsprozess*. “Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person!” hat Hentig formuliert (1984, 112). Darin drückt sich aus, dass die Lehrertätigkeit nicht nur in Wissensvermittlung besteht. Lehrerinnen und Lehrer wirken mit ihrer ganzen Persönlichkeit. Wenn dies stimmt, muss aber die für die Lehrertätigkeit so wichtige Person der Studierenden in der Ausbildung auch präsent sein und erfahrbar werden können. Das zu Intellektualismus und gelehrter Selbstdarstellung tendierende Setting der Universität muss dafür in der Lehrerbildung durch den Einbezug szenischer und reflexiver Verfahren und ihrer Theorie erweitert werden (vgl. z. B. Rogers 1969; Cohn 1997; Burow 1993 und Dauber 1997).
- Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Institutionen der Lehrerbildung, insbesondere die Hochschulen, bisher kaum gelernt haben, sich als entwicklungsfähige und -bedürftige, mit anderen Worten “*lernende*” *Organisationen* zu verstehen. Dies aber ist dringend erforderlich, wenn die Lehrerbildung ihre Gestaltungsautonomie nicht verlieren will. Das dazu nötige Know-how liefern die Konzepte der Organisationsentwicklung, wobei für die entsprechenden Steuerungs- und Führungsaufgaben – nicht für die Ausbildung im engeren Sinn – auch Techniken des Managements und der Betriebsführung relevant sind (vgl. Terhart 2000; Oelkers&Keuffer 2001; Messner 2003b u.v.a.).

Soweit ein knapper Überblick über Wissensbestände und Verfahrensweisen, die für die Professionalisierung der Lehrerbildung wichtig sind.

### **3. Essentials für eine Neuorientierung der Lehrerausbildung**

Was lässt sich, basierend auf positiven Erfahrungen – die es ja auch gibt – unter Berücksichtigung der genannten Forschungsrichtungen über das Profil einer künftigen

phasenübergreifenden Lehrerbildung sagen? Im Folgenden sei der Versuch unternommen, Umriss einer solchen Lehrerausbildung in 12 Grundorientierungen – *Essentials* – zu beschreiben. Sie kreisen alle um die Frage der Professionalität. Dabei berühren sie unterschiedliche Ebenen. Lehrerbildung hat mit den auszubildenden *Personen* zu tun, mit der *Praxis* der Ausbildung in den *Einrichtungen der Lehrerbildung*, mit der *Organisation und Planung* der Ausbildung im *Netz der Institutionen* sowie der Ebene der *staatlichen Gestaltung und Steuerung* der Lehrerbildung (die aber hier ausgeklammert bleiben muss).<sup>8</sup>

3.1 *Lehrerausbildung benötigt einen "institutionellen Ort", von dem aus die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verantwortet, geplant, koordiniert, erforscht und – sofern nötig – verändert werden kann. Die Studierenden sollen die Hochschule, Referendare Schule und Seminar als "Bildungsorte" erleben können, d. h. als Erfahrungs- und Lernorte für ihre persönliche Entwicklung bzw. Weiterentwicklung zur Lehrerin oder zum Lehrer in gemeinsamer Arbeit.*

Dass der "institutionelle Ort" der Grundausbildung für *alle* künftigen Lehrerinnen und Lehrer die *Universität* sein sollte, scheint – trotz gelegentlicher, anachronistisch anmutender Abspaltungsversuche etwa der Grundschullehrerausbildung – unstrittig. Lehrerbildung sollte am Ort der Wissenschaft grundgelegt werden; künftige Lehrpersonen sollten etwas vom Geist des autonomen Lernens an der Universität zu spüren bekommen (sofern es diesen dort noch gibt).

Damit ist aber auch die Schattenseite der universitären Verortung der Lehrerbildung berührt. An der Universität mit ihren in der Regel hermetisch voneinander abgegrenzten Wissenschaftsrevieren herrscht in Sachen Lehrerbildung weithin – so die Feststellung der hessischen Hochschulstrukturkommission – "Verantwortungsdiffusion" und "Zersplitterung des Studiums" (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1995, 110).

Ein Beispiel aus der eigenen, in Sachen Lehrerbildung besonders engagierten Universität Kassel: Auch nach zwei Jahrzehnten und trotz eines florierenden Zentrums für Lehrerbildung ist es bisher – mit Ausnahme der Schulpraktischen Studien – nicht gelungen, die Veranstaltungsangebote der an der Lehrerbildung beteiligten Teilbereiche – Fächer, Stufen, Studienteile – zeitlich aufeinander abzustimmen, das Lehrerbildungsangebot also im strengen Sinne "studierbar" zu machen.

Fazit: Das Hauptproblem einer gelungenen institutionellen Verankerung der Lehrerbildung scheint nicht darin zu liegen, ob Zentrum, Fachbereich oder "Hochschule in der Hochschule" die richtigen institutionellen Formen sind, sondern ob die Beteiligten bereit und befähigt sind, Verantwortung für Lehrerbildung wahrzunehmen, pädagogisch gesagt *Lehrerbildung als Aufgabe anzunehmen*. Die Steuerungsformen selbst, ob neu oder alt, können für sich noch nicht die erwünschte Gestaltungswirkung erzielen. Sie allein können, wie Terhart formuliert hat, "das direkte Innenleben und die Chaos- und

---

<sup>8</sup> Es braucht nicht betont zu werden, dass sich über jedes Essential ein eigenes Referat halten ließe.



Zufallsstruktur der Institutionen – von Universitäten über Studienseminaren bis zu den Schulen – möglicherweise gar nicht (erreichen)” (2002a, 118).

Auf zwei weitere Kernprobleme im Zusammenhang mit Essential 1 sei nur hingewiesen: Auch wenn das Verantwortungsproblem gelöst ist, ist eine Institution damit noch nicht zum *Bildungsort* geworden. Dies würde bedeuten, dass sie zum Raum eines zwar angeleiteten, aber von den Studierenden selbst zu leistenden Prozesses des aktiven Sich-Bildens für den Lehrerberuf geworden wäre. Dies gilt auch für die Studienseminare. Das Kriterium ist hier, ob sich diese von seminaristischen “Belehrungsinstitutionen” zu “*Studienstätten*” zu entwickeln vermögen (vgl. Terhart 2000, 117), d. h. zu Orten, an denen – unter Berücksichtigung der für Erwachsenenbildung notwendigen Freiheitsgrade – gemeinsam praxis- und handlungsbezogen forschend gelernt wird. In diesem Sinne sind auch eine Reihe neuer Kooperationsformen mit der universitären Grundausbildung und einer neu zu konzipierenden berufsbegleitenden Bildungsarbeit denkbar (vgl. Terhart 2001, 556). H. Messner/Reusser 2000b, 286 ff.; speziell C. und M. Böhringer 2001).

Das zweite Problem betrifft die Lehrerfort- und Weiterbildung unmittelbar. Gegenwärtig ist zu beobachten, dass die dritte Phase in Hessen, teilweise auch bundesweit ihre regionalen Kompetenzzentren einbüßt. Damit verliert sie nicht nur die unentbehrlichen Verbindungsglieder zwischen den staatlichen Zentralstellen – die oft zugleich ausgebaut werden – und den Schulen. Damit gehen auch die Ideenzentren und die physischen Orte verloren, an denen Weiterbildungsarbeit regionweit gestaltet, präsent sein und von Lehrerinnen und Lehrern attraktiv erfahren werden kann. Eine Lehrerfort- und Weiterbildung, die ihre regionalen Kompetenzzentren einbüßt, gerät in die Gefahr, zum bloßen Bildungsmanagement degradiert zu werden (vgl. Messner 2001).

3.2 *Wie in allen anspruchsvollen Berufen muss produktives Lernen in der Lehrerbildung auf den jeweils aktuellen Stand des für die Lehrtätigkeit relevanten wissenschaftlichen Wissens gegründet werden. Wissenschaft kann nur im Prozess methodengeleiteten “forschenden Lernens” angeeignet werden.*

Weder die Forderung nach einer wissenschaftlich begründeten Lehrerbildung noch die gängige Praxis, dass sich diese auf die drei “Säulen” der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken sowie der Erziehungs- und Bildungswissenschaften stützen muss – zu denen dann als vierte Säule ausgebaute Schulpraktische Studien kommen –, dürfte gegenwärtig Anlass zu großen Auseinandersetzungen geben. Ein Streitpunkt ist schon eher, dass der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studien, vor allem in der Gymnasiallehrerausbildung, zu marginal ist. Es hat sich noch nicht überall herumgesprochen, dass gerade auch die Berufswissenschaft den Umfang eines Faches benötigt, um unter Berücksichtigung ihrer komplexen einzelfachlichen Anteile – deren Wissensbasis zudem in ständiger Entwicklung begriffen ist – verantwortlich vertreten und studiert werden zu können.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Die “erziehungswissenschaftlichen Studien”, in manchen Bundesländern als “erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich”, in jüngster Zeit häufig als “bildungswissenschaftlich” bezeichnet, werden gelegentlich als “Kernstudium der Lehrerbildung” zu einem eigenen Studienteil mit ausgeprägtem Profil zusammengefasst (vgl. Messner 1996). Unstrittig ist, dass in ihnen erziehungswissenschaftliche, pädagogisch-psychologische/psychanalytische, bildungssoziologische, politologische, historische, philosophische und rechtswissenschaftliche

Die Hauptschwierigkeit ist darin zu sehen, wie all die schönen Dinge, die durch Wissenschaft erreicht werden sollen – die Vermittlung könnensrelevanten professionellen Wissens, geistige Orientierung, Hilfe zur Verarbeitung von Erfahrungen –, wie alle diese Ziele in der Praxis der universitären Grundausbildung *verwirklicht* werden sollen. Es fehlt in der heutigen deutschen Universität an Szenarien “forschenden Lernens”, kurz an thematischer Konzentration, Vertiefung, aktivem Studium, erfolgskontrollierter Einübung.

Um Vergleichbares ginge es auch in der zweiten und dritten Phase: Wissenschaftlichkeit der Ausbildung und Weiterbildung im Sinne eines außengestützten Erforschens der eigenen, unter den Begrenzungen der Alltagssituation – und im Hinblick auf Routinisierung – erfolgenden Unterrichtstätigkeit und schulischen Arbeit. Und nicht um Einüben von Musterformen im Sinne einer Feiertags- und Präsentationsdidaktik. Die Akzente werden in den einzelnen Phasen unterschiedlich sein, nicht aber das zu lösende Problem.

3.3 *Das wissenschaftliche Wissen muss in der Lehrerbildung auf deren praktische Aufgaben hin orientiert werden (in aufklärend-bildender und in handlungsorientierender Funktion). Unter “Praxis” wird dabei nicht bloß die vorfindbare Realität von Schule, sondern die unter den jeweiligen Bedingungen pädagogisch verantwortbare Form von Bildung, Unterricht und Erziehung verstanden.*

Hier zwei Anmerkungen zu dem durch den Wissenschaftsrat ins Spiel gebrachten *Konsequenzmodell* der Lehrerausbildung sowie zum Problem ihres *Praxisbezugs*.

Mit Recht hat Terhart die Vorstellung, dass künftige Lehrerinnen und Lehrer zuerst 7 Semester lang Fachwissenschaften und dann 4 Semester Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik studieren, “unseriös” genannt. In Hessen ist seitens der beteiligten Ministerien bisher aus diesen Gründen das konsekutive Modell der Lehrerbildung nicht in Betracht gezogen worden. Gerade wenn durch die Lehrerbildung ein lebenslang anhaltender Selbstbildungsprozess eingeleitet und grundgelegt werden soll, scheint es wichtig, sich von Anfang an mental und praktisch-sozial mit der späteren Berufsaufgabe auseinanderzusetzen. Es geht um Einwurzelung, Eignung, Wahl der Inhalte und Gestaltung des eigenen Studiums; berufliche Seiten- und Späteinsteiger mit fachlicher Vorbildung sind dennoch willkommen.

Zum Problem, ob die in Essential 3 erhobene Forderung nach Praxisbezug den Horizont von Lehrerbildung nicht ungebührlich einengt, eine kleine Geschichte:

Im Jahre 1998 hatte ein Mitglied der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (vgl. 1997) den eben erschienenen Bericht an der Universität Frankfurt vorzustellen. In diesem Text wird, inspiriert besonders von Bohnsack und Oser, in der Lehrerausbildung ein radikal intensivierter Praxisbezug im Sinne von Schulbezug gefordert. Im Hinblick darauf fragte in der Diskussion ein Student den Referenten mit ironischem Unterton: “Dürfen Lehrerstudenten auch in Zukunft noch Adorno lesen?”

---

Inhalte zu verbinden sind. Vgl. als aktuellen Entwurf: Konferenz der ErziehungswissenschaftlerInnen an hessischen Universitäten 2003. Zur Relevanz für das Lehrerstudium siehe besonders Essential 3.5.

So polemisch die Frage gemeint war, wird in ihr ein wichtiges Problem der Lehrerbildung angesprochen. Wenn in ihr der Verweis auf Aufklärung und Bildung ernst genommen wird, bedeutet dies, dass sich der Praxisbezug der universitären Grundausbildung – so wichtig das Kennenlernen und die Orientierung an realer Schulpraxis sind – gerade nicht in der Anpassung an die vorfindbare berufliche Praxis erschöpfen darf. Praxisbezug bedeutet immer auch, sich durch die Ideen von Bildung, Mündigkeit, Autonomie und Solidarität, wie sie in den großen philosophischen und pädagogischen Werken präsent sind, inspirieren zu lassen. Nur aus ihnen kann der weite Horizont – das Ethos – einer schulischen Bildungsarbeit gewonnen werden, welche den Verkürzungen Widerstand zu leisten vermag, wie sie z. B. derzeit durch die einseitige Indienstnahme von Schule für den ökonomischen Überlebenskampf drohen.

3.4 *Ein wesentliches Ziel der Ausbildung – nicht das alleinige – besteht von Anfang an in der Anbahnung praktischer Lehrerkompetenz. Diese wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund von Selbstlernprozessen und einübendem Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis sowie als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich.*

Im Essential 4 geht es um die für Lehrerbildung zentrale Frage der *Transformation von Wissen in professionelles Können*. Das Wesentliche wurde schon in Teil 2 ausgeführt. Die angloamerikanische Lehrer-Könnensforschung, die Expertenforschung, die Kognitionstheorie und andere konstruktivistische Ansätze haben in ihrem Zusammenwirken zu einer neuen Sicht des Theorie-Praxis-Problems der Lehrerbildung geführt. Die Grundidee lautet, dass der Kern der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen in ihrem, wesentlich in Praxissituationen erworbenen *Können* liegt. In dieses Können ist auch wissenschaftliches Theoriewissen eingegangen. Aber nicht auf geradem Weg durch die Anwendung von wissenschaftlichen Theorien, sondern durch das nachträgliche Reflektieren über das eigene Tun und seine daraus folgende Neuorganisation.

Helmut Messner und Reusser ziehen daraus folgende Konsequenz für die Praxis der Lehrerbildung: *“Berufliche Weiterbildung erfordert demzufolge konkrete Lernanlässe, in denen das vorhandene (Erfahrungs-)Wissen mit neuen Wissensangeboten und Interpretationen verknüpft wird“* (2000b, 285). Laut Expertenforschung kann und muss zwar Theorie das Handeln orientieren. Entscheidend ist jedoch, dass in praktischen Situationen Können herausgefordert wird. In dieses kann dann – hier sind unterschiedliche Settings vom Selbstlernprozess bis zum Verhaltenstraining denkbar – wissenschaftliches Wissen eingearbeitet werden. Das wissenschaftliche Wissen muss allerdings “implizit” werden, im Tun “verschwinden”, um handlungswirksam werden zu können.

Diese Erkenntnisse sind für alle Phasen der Lehrerbildung von großer Bedeutung. Es ist hier nicht der Ort, dies näher auszuführen oder auf die Frage einzugehen, welche Rolle in solchen Ausbildungsprozessen “subjektive Theorien”, empirisch bewährte Wissenschaft, Reflexion und Übung spielen (sie sind alle vier wichtig). Für die *universitäre Grundausbildung* von Lehrern bedeuten die beschriebenen Konzepte eine folgenreiche Umorientierung in den handlungsbezogenen Ausbildungsbereichen. Die Kernforderung lautet, dass Lehrerbildung realitätsbezogene Handlungssituationen in

den Mittelpunkt stellen muss, in denen theoretisches Wissen *fallbezogen* und *situativ* vermittelt werden kann.

Die *zweite Phase* hat keinen Mangel an Praxissituationen. Aber kann sie diese auch unter Bezug auf wissenschaftliche Konzepte problemorientiert und realitätsnah interpretieren? Oft wird es geradezu als "Tugend" angesehen, sich von den an der Universität vermittelten, wissenschaftlich fundierten Handlungskonzepten zugunsten pragmatischer Handlungsstrategien zu distanzieren. Demgegenüber gilt auch für die zweite Phase der Anspruch, gemeinsam mit den Referendaren die Lehrertätigkeit auf dem jeweils aktuellen wissenschaftlichen Stand zu analysieren und zu planen. Die in der ersten Phase erworbenen Handlungsmuster sind allerdings im Hinblick auf ihre Einbettung in situativ adäquate Handlungsrouninen weiter zu entwickeln. Dies erfordert auch im Referendariat einen *Modus des Lernens*, der neue Muster nicht antrainieren, sondern über eine wissenschaftlich angeleitete Könnensreflexion zum eigenen Besitz machen will. Auch im Referendariat ist dazu intensive Fall- und Übungsarbeit notwendig. Anschließend an solche Überlegungen gilt es schließlich auch für die berufsbegleitende *Lehrerfort- und -weiterbildung*, beim "Lernen im Beruf", berufliche Problemsituationen der Beteiligten zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion und Könnensentwicklung zu machen.

3.5 *Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen oder bildungswissenschaftlichen Studien dürfen nicht als isolierter Teilbereich oder bloßes Additum der Lehrerbildung verstanden werden. Sie stellen vielmehr den berufswissenschaftlichen Kernbereich dar, in dem wesentlich die personale berufsspezifische Identität künftiger Lehrerinnen und Lehrer entwickelt werden soll.*

Dies geschieht, indem die gesamte Ausbildung, einschließlich der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen, auf die umfassend verstandenen Berufsaufgaben bezogen wird, z. B. *auf Leitvorstellungen* des Lehrerberuf (vgl. Konferenz der ErziehungswissenschaftlerInnen 2003, 62).

Thema von Essential 5 sind also zentrale Fragen der Lehrerbildung an der Universität. Wie sie gelöst werden, hat Auswirkungen auf Kompetenz und Haltung der Berufsanfänger im Studienseminar und lebenslange berufliche Nachwirkungen.

Die Probleme, um die es geht, können nur in Stichworten benannt werden:

- Frage ist zunächst: Welche Inhalte sollen die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien haben? Es scheint, dass sich ein Konsens über ein bildungswissenschaftliches Kerncurriculum – von Unterricht und Lernen bis zu Bildung und Gesellschaft – abzeichnet. Die bisherigen Entwürfe klammern allerdings fachübergreifende basale Kompetenzen für alle zukünftigen Lehrer fast völlig aus, wie sie im angloamerikanischen Bereich beispielsweise als *literacy, numeracy, media competency and intercultural learning* beschrieben werden.
- Lehrerbildung erschöpft sich nicht in Wissensvermittlung, sondern hat notwendig – man kann nicht nicht kommunizieren – auch eine soziale, persönlichkeitsbildende und wertvermittelnde Seite. Daher ist wichtig, in der Lehrerbildung dem Zusammenleben und der identitätsbildenden Funktion mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Lehrerwerden hat auch mit Haltung zu tun. Dabei sollten auch Leitvorstellungen –

die Frage des Ethos der Lehrerbildung – kein Tabu sein.<sup>10</sup> Allerdings erscheinen Leitvorstellungen nur vertretbar, sofern sie als gemeinsam getragene Orientierungen und nicht als Verhaltensvorschriften verstanden werden.

### 3.6 *Das Lehrerwerden vollzieht sich als biographischer Prozess und baut – in individuell unterschiedlicher Weise – auf lebensgeschichtlich erworbene Voraussetzungen, Fähigkeiten und Haltungen auf.*

Lehrerbildung mit Rücksicht auf die individuellen Biographien jeder Studentin und jedes Studenten zu gestalten, klingt ungemein plausibel und sympathisch; andererseits scheint die Verwirklichung dieses Prinzips illusionär. Wie soll es z. B. im Massenbetrieb der Universität möglich sein, jeden Studenten und jede Studentin als Einzelperson wahrzunehmen und in der Ausbildung mit ihrer Lebensgeschichte gleichsam in einen Dialog zu treten? Vielleicht steckt aber gerade hinter einer solchen skeptischen Einschätzung eine überzogene Wirkungsvorstellung, nämlich die Idee, dass es möglich und wünschenswert wäre, in der Lehrerbildung den individuellen Prozess des Lehrer- und Lehrerwerdens vollständig steuern, ja beherrschen zu können. Dies ist jedoch keine sinnvolle Handlungsvorstellung für die Ausbildungspraxis. Sinnvoll und möglich ist vielmehr, sich viel entschiedener als bisher klar zu machen, dass Studentinnen und Studenten nicht als *Tabula rasa* in die Lehrerausbildung kommen.

Es ist immer wieder überraschend, wie unterschiedlich Praktikantinnen und Praktikanten, die eine gemeinsame Vorbereitung auf den ersten eigenen Unterricht durchlaufen haben, in der Handlungssituation der ersten Unterrichtsversuche reagieren. Einige beherrschen schon souverän das Wechselspiel der Kommunikation mit einzelnen Schülern und der Klasse. Es drängt sich der Eindruck auf, dass sie schon immer mit Kindern oder Jugendlichen agiert haben. Andere engen sich auf sich selbst ein, sind gehemmt und entwickeln nur allmählich die Fähigkeit, den Radius ihrer Kommunikation mit der Schülergruppe zu erweitern. Wie sehr Lehrerbildung bei der Entwicklung von Lehrerkompetenz auf vor- und außeruniversitäre Lernprozesse bauen muss, wird aber vor allem in jenen Fällen deutlich, in denen durch hochschuleigene Ausbildungsleistungen Defizite behoben werden müssten. Alle Ausbilder wissen, wie schwer sich die Hochschule damit tut – und wie langwierig es selbst im Erfolgsfalle sein kann, solche Mängel von Praktikanten auszugleichen.

Unter Berücksichtigung der biographischen Komponente wird es daher in der Lehrerbildung vor allem darum gehen, den Studierenden im Ausbildungsprozess *Freiräume für ihre eigene Entwicklung* einzuräumen, in denen sie überhaupt als Individuen “vorkommen” dürfen. Unter dieser Voraussetzung wird es auch möglich sein, die einzelnen Lehrerstudentinnen und -studenten individuell zu beraten. Die Hochschulangehörigen müssen sich dazu allerdings in ihrer Ausbildungsarbeit teamartig organisieren und absprechen.

### 3.7 *Die Entfaltung der eigenen Lehrerkompetenz ist nur in einem lebenslang andauernden, unabschließbaren Prozess möglich. Die universitäre Grundausbildung kann dazu nur Starthilfen geben. Entscheidend ist, dass dabei Fähigkeiten und*

---

<sup>10</sup> Dies ist einer der wenigen Punkte, wo m.E. die – gegenüber diesen Dimensionen skeptisch-abgrenzende – Position Terharts keine Zustimmung finden kann (siehe Terhart 2002a, 101 ff.).

*Motivation für das spätere selbstständige Weiterlernen im Beruf angebahnt werden. Das Referendariat soll – darauf aufbauend – der Entwicklung der Berufsfähigkeit dienen. Das "Lernen im Beruf" hat schließlich die volle Herausbildung der Lehrerkompetenz und ihre lebenslange Erhaltung, Regeneration und Weiterentwicklung zum Ziel.*

Mit dem Gedanken, dass es sich beim Lehrerwerden um einen lebenslang andauernden Prozess – mit dem Schwerpunkt der Selbstbildung – handelt, tut sich jede universitäre Ausbildung schwer. Es ist eine nicht leicht zu verkraftende, in vieler Hinsicht sogar "kränkende" Vorstellung, dass Vieles, vielleicht Entscheidendes der Lehrerkompetenz nach und außerhalb der universitären Grundausbildung gelernt wird. Das Problem lässt sich mit dem *Bild des Rucksacks* verdeutlichen. Früher konnte die Hochschulausbildung von Lehrerinnen und Lehrern davon ausgehen, den Rucksack der Lehrerstudenten für eine lebenslange "Berufsreise" gleichsam auf Vorrat mit Proviant zu füllen. Jetzt reicht die Startverpflegung nur bis zum ersten "Zwischenlager" ihrer Berufskarriere. Und auch dort wird nicht einfach nachgefüllt, sondern es muss gelernt werden, *selbst* für die weitere Verpflegung zu sorgen. Künftige Lehrerinnen und Lehrer werden sich nicht nur – und zwar intensiver als frühere Generationen – auf wechselnde Lebensbedingungen der Gesellschaft und ihrer Schüler einzustellen haben, sondern sie müssen damit rechnen, die Ziele ihrer Tätigkeit in 20 oder 30 Jahren nur in völlig veränderter Weise in einer heute noch nicht vorstellbaren neuen "Lernumgebung" erreichen zu können. Daraus folgt, dass die Grundausbildung an der Universität vor allem die Fähigkeit vermitteln muss, noch nicht absehbare berufliche Probleme möglichst selbstständig zu lösen und Verantwortlichkeiten herauszufordern. Auch die zweite und dritte Phase müssen sich ähnlich orientieren.

3.8 *Lehrerbildung ist – gerade auch in ihren praxisbezogenen Teilen – ein auf Selbstverantwortung gerichteter Prozess. Er ist durch kein noch so klug ausgedachtes Ausbildungs-Curriculum determinierbar (Prinzip der Unverfügbarkeit).*

Dieses Essential warnt vor allem vor curricularer Überperfektion. Es darf nie vergessen werden, dass es nicht die Ausbildungspläne sind – und seien sie noch so ausgeklügelt –, welche Studierende zu Lehrern machen. Letztlich bildet sich jede Studentin und jeder Student selbst zur Lehrerin oder zum Lehrer. Vor dieser Selbstverantwortung der Betroffenen gilt es in allen Phasen der Lehrerbildung Respekt aufzubringen; wenn es auch erlaubt ist, bei den Auszubildenden darauf hinzuwirken, die Lehrertätigkeit nicht als Selbstzweck, sondern als Dienst an den sich entwickelnden Kindern und Jugendlichen zu verstehen.

Damit soll nicht nur an Pestalozzis Satz erinnert werden, dass der Mensch immer auch "Werk seiner selbst" ist. Das Essential warnt auch vor curricularer Überperfektion. Zwar braucht jede Hochschule ein gut organisiertes und herausforderndes Curriculum. Mit ihm können jedoch Lernprozesse nicht erzwungen werden. Diese müssen von den Studierenden selbst vollzogen werden, und die Hochschule kann sie dabei – besser oder schlechter – unterstützen und kritisch begleiten. Das Szenarium warnt auch vor der Arroganz frühzeitiger Etikettierung der Studierenden als zum Lehrerberuf geeignet

oder nicht. Die Empirie belegt, wie sehr sich Hochschulen mit vorschnellen Eignungs-urteilen irren können. Einzelne Menschen sind unter veränderten Bedingungen zu einer völlig neuen Organisation und Anwendung ihrer Fähigkeiten imstande. Wenn z. B. Lebenskrisen überwunden worden sind und neues Selbstvertrauen gewonnen ist, gehen frühere Einschätzungen oft fehl. Möglich ist in aller Regel nur, schon in der Erstausbildung herausfordernde Handlungssituationen zu schaffen, in denen sich künftige Lehrerinnen und Lehrer, beraten von ihren AusbilderInnen, mit den Anforderungen ihres künftigen Berufs realistisch auseinandersetzen können. Die Entscheidung, ob sie sich für den Lehrerberuf befähigt halten, müssen von eklatanten Ausnahmen abgesehen, die Betroffenen selbst fällen.

3.9 *Lehrerbildung erfordert, an allen Ausbildungsorten "Lernumgebungen" zu schaffen, um die selbstständige, verantwortungsbewusste Arbeit von Studierenden (auch im Team) herauszufordern, zu stützen und wissenschaftlich zu begleiten. Das hebt die Verantwortung der Hochschule für "Lehre" im traditionellen Sinne nicht auf.*

Ein Essential, das angesichts der gegenwärtig sich in der Bundesrepublik vollziehenden "Modularisierung" der Lehramtsstudiengänge besondere Aktualität gewinnt. Deren Chancen liegen darin, die bisherige Zersplitterung und Unverbindlichkeit von Teilen des Lehrerstudiums zu überwinden; ihre Gefahren liegen in einer drohenden Verschulung und Entpersönlichung des Lehrerstudiums.

Drei weitere Essentials sprechen für sich und bedürfen keines Kommentars:

3.10 *Die Bildungswissenschaften sollen sich schon in der ersten Phase an einer fortschrittlichen Praxis von Schule orientieren und ihre Mitverantwortung für die Weiterentwicklung der Schule wahrnehmen. Lehrerbildung der ersten Phase muss auch am Lernort Schule erfolgen und dort in aktuelle Entwicklungsarbeit integriert werden. Die Lehrerbildung der zweiten und dritten Phase muss umgekehrt auch attraktive Lern- und Begegnungsorte außerhalb von Schule anbieten.*

3.11 *Lehrerbildung aller Phasen bedarf der ständigen Selbstkontrolle durch die Beteiligten. Diese muss durch externe Evaluation ergänzt werden. Deren Ergebnisse müssen allerdings in die Handlungsverantwortung der Betroffenen zurückgeführt werden (Ranking als Entwicklungsimpuls, nicht aber als öffentliches Zur-Schau-Stellen von Erfolg und Versagen). Für eine sachgerechte Evaluation ist ein bestimmtes Maß an je institutionsspezifischer Standardisierung der Ausbildungsziele erforderlich.*

3.12 *Universität, Studienseminar und Lehrerfort- und -weiterbildung sollten bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation ihrer Studiensenarien und -programme zusammenarbeiten (gemeinsame Gremien und Veranstaltungen). Möglich: Integrative Formen im jeweiligen Übergangsbereich zweier "Phasen"; gemeinsame Programme von erster und dritter Phase.*

## 4. Arbeitsschwerpunkte der drei Phasen

Abschließend wenige Stichworte zu den Arbeitsschwerpunkten von Hochschule, Studienseminar und Lehrerfortbildung im Rahmen des Fortschreitens zu einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. Es sei dabei der im einleitenden Teil ausgeführte Gedanke aufgegriffen, dass die Lehrerbildung, wenn auch teilweise in neuen Strukturen, nur schrittweise und anknüpfend an schon vorhandene Ansätze, Kompetenzen und gelingende Praxis erfolgreich weiter entwickelt werden kann.

### 4.1 Praxisorientierung, Modularisierung, forschendes Lernen – die universitäre Grundausbildung im Umbruch

Nicht nur im eigenen Bundesland, in Hessen, wo soeben ein neues Lehrbildungsgesetz erschienen ist, sieht sich die erste Phase der Lehrerbildung gegenwärtig einschneidenden Strukturveränderungen ausgesetzt. Dies ist vor allem eine Folge der in der Bologna-Deklaration von 1999 durch die Bundesrepublik eingegangenen Verpflichtung, gestufte Abschlüsse – Bakkalaureat und Master – einzuführen sowie der darauf reagierenden Richtlinie, das universitäre Lehrstudium zu modularisieren und ein Credit-System einzuführen.

Alle Experten stimmen darin überein, dass dies *nicht* zu einer bloßen Neuverpackung des Lehrstoffes nach Lerneinheiten der Studierenden sowie, nachdem in Zukunft von den Studierenden für jede Veranstaltung Leistungsnachweise zu erbringen sind, zu einem bloßen “Teaching to the Test” führen darf. In der anstehenden Entwicklungsarbeit wird es also vor allem darum gehen, Lehr- und Studienformen zu finden, durch welche die Hochschule in ihren wissenschaftlichen Veranstaltungen, konzentriert auf spezifische Themen, verstärkt selbstständiges und vertiefendes Arbeiten der Studierenden – auch im Team – zu initiieren vermag. Allein schon angesichts des gegenwärtig im Lehrstudium vorherrschenden Massenbetriebs und der oft vorfindbaren Beliebigkeit der berufsbezogenen Studien wird es keine leichte Aufgabe sein, die Angebotsstruktur der Lehre auf eine prozess- und leistungsbezogene Form des Lernens und Studierens an der Hochschule umzustellen. An der eigenen Universität gab es dazu bisher eine Reihe von Ansätzen in einzelnen Veranstaltungen. Nun aber sollen – einem gemeinsamen Konzept der hessischen Erziehungswissenschaftler folgend – in sogenannten “Vertiefungsmodulen” zu den Themenschwerpunkten des Kernstudiums konsequent aktivierende Zugänge im Sinne von Fallarbeit, kleinen Forschungsaufträgen und eigenständiger Literaturrecherche gesucht werden.

Deutlich wird: Fortschritte in diesem Unternehmen würden auch Fortschritte beim universitären Einstieg in lebenslanges Lernen bedeuten. Qualifikationen würden bei einer gelungenen Umorientierung des universitären Studiums im Sinne “forschenden Lernens” nicht einfach an den Hochschulen “abgeholt”, sondern es würden Fähigkeiten



zur eigenverantwortlichen Grundlegung und Entwicklung eines lebenslangen Professionalisierungsprozesses erworben.

Was übrigens die ebenfalls aufgrund des Bologna-Prozesses vorgesehene Stufung der Studiengänge anbetrifft, bietet sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht an, die sechs Semester bis zum Bakkalaureat für eine gemeinsame Grundbildung aller Lehrämter in den vier traditionellen Studienbereichen (den beiden Fächern, einem erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Grund- oder Kernstudium, den schulpraktischen Studien) zu nutzen. Der Hauptgrund, der dafür – und gegen eine sog. konsekutive Anordnung – spricht, liegt darin, dass die berufsspezifische Transformation des universitären Wissens in professionelles Lehrer-Können schon vom ersten Semester der Hochschulausbildung angebahnt werden muss. Alle Lehrerstudenten könnten sich dann im anschließenden Masterstudiengang spezialisieren, die Gymnasialstudenten z. B. in fachliche, künftige Grund-, Haupt- und Realschullehrer in berufsspezifische Schwerpunkte.

#### 4.2 Berufsfähigkeit entwickeln unter den Bedingungen schulischer Alltagsarbeit – hat das Referendariat schon seine endgültige Gestalt gefunden?

Zu den Entwicklungsaufgaben im Studienseminar nur wenige Worte. Sie beruhen auf der Annahme, dass sowohl die erste als auch die zweite Phase der Idee der Vermittlung einer *wissenschaftlich fundierten Praxiskompetenz* verpflichtet sind. Während sich die erste Phase jedoch auf die Erprobung von Praxiskompetenz in exemplarischen Situationen beschränken kann und muss, geht es im Referendariat, daran anschließend, um die viel weiter gehende Aufgabe, die schon erreichte Professionalisierung unter den realen Anforderungen von realistisch zu bewältigender Praxis zur *Berufsfähigkeit* weiter zu entwickeln. Also um Unterstützung der Berufsfähigkeit junger Lehrerinnen und Lehrer unter den Bedingungen der Normalität des Alltags. Dies bedeutet, in der Begegnung mit Schülern und beim Unterrichten wenig Zeit zu haben, unter Handlungsdruck zu stehen und schnell – ohne lange Reflexion – entscheiden und dabei auch Fehler machen zu müssen (auf die es dann wieder produktiv zu reagieren gilt).

Wie sehen die Arbeits- und Studienformen aus, in denen diese Probleme in ihrer ganzen existentiellen Dimension zum Thema gemacht und für die Beteiligten in persönlich erträglicher, d. h. ihre erreichte Kompetenz und Autonomie respektierend, sowie in beruflich förderlicher Weise aufgearbeitet werden können?

Dazu zwei Fragen: Wäre es – wenn die beschriebene Sicht auf die zweite Phase geteilt wird – nicht eine wichtige Aufgabe im Rahmen der gegenwärtig allorts in Arbeit befindlichen Qualitätsstandards für die Lehrerbildung im Referendariat, diese Anforderungsstruktur bei der Vermittlung von Lehrerprofessionalität sehr viel *spezifischer* zu berücksichtigen?

Und müsste nicht überlegt werden – dies ist eine heikle Frage, die vielerlei Pro und Contra auf den Plan ruft -, ob es in einer solchen Ausbildungssituation richtig ist, Ausbilden und Prüfen in der Person der Fach- und Studienleiter so unlösbar zu verknüpfen, wie dies gegenwärtig noch überwiegend, etwa in Hessen, geschieht? Müssten

nicht im Sinne des guten englischen Prinzips "Community of professionals evaluating each other!" – das heißt, das pädagogische Personal prüft nie sich selbst (die eigene Leistung), sondern jeweils nur die der anderen – die Prüfenden zugunsten der Authentizität der Ausbildungssituationen vom Controlling entlastet werden?

#### 4.3 Lebenslanges Lernen im Beruf – in welchen Formen, mit welcher Unterstützung?

Im Hinblick auf anstehende Entwicklungsaufgaben in der dritten Phase einer lebenslangen Lehrerbildung, der Lehrerfort- und -weiterbildung, zeichnet sich momentan in Deutschland eine schizophrene Situation ab. Rein konzeptuell erfährt die dritte Phase im Rahmen einer lebenslangen Lehrerbildung eine außerordentliche Bedeutungsaufwertung. Sie hat nicht länger den Charakter einer – fakultativ wahrzunehmenden – Ergänzung und Auffrischung von Fähigkeiten, sondern ist Hauptträgerin einer über die gesamte berufliche Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern erstreckten Professionalisierung. Lehrerfort- und weiterbildung erfährt damit, auch wenn sie ihre Aufgaben in Zukunft verstärkt in Kooperation mit den anderen Phasen, insbesondere der Universität, wird wahrnehmen müssen, eine enorme Aufwertung. Ihr Gelingen wird zur unerlässlichen Voraussetzung, um den Lehrerberuf wirksam ausüben zu können, nicht zuletzt, um immer neue Generationen von Schülern und Schülerinnen erfolgreich motivieren und unterrichten zu können.

Auf der anderen Seite ist jedoch in vielen Ländern ein institutioneller Umbau der Lehrerfortbildungseinrichtungen festzustellen, der sich insbesondere – es wurde schon darauf hingewiesen – in einer personellen und fachlichen Erosion bald der zentralen Einrichtungen, bald ihrer regionalen Stützpunkte äußert. Gerade diese aber sind als phasenspezifische Kompetenzzentren, als Ideenbörsen, Begegnungsorte und Gestaltungsinstanzen für die gestiegenen Aufgaben der Lehrerfort- und -weiterbildung unentbehrlich.

Es gilt, nicht nur neue Ausbildungsformen zu entwickeln, sondern die eigene Arbeit aus den professionsrelevanten wissenschaftlichen Entwicklungen – vgl. Teil 2 – neu zu inspirieren, das eigene Programm – Beispiele wären die Berufseinstiegsphase oder eigene Studiensemester für freigestellte Lehrerinnen und Lehrer – mit den anderen Phasen der Lehrerbildung abzustimmen, ja gemeinsam mit ihnen zu gestalten und durchzuführen.

Was die Formen der Lehrerfortbildung anbetrifft: Zweifellos verknüpft sich mit dem Grundsatz der Schulbezogenheit der Lehrerfortbildung eine Erfolgsgeschichte. Auch in Zukunft gilt: Schulentwicklung – dasselbe gilt für Unterrichtsentwicklung – kann nur im Zusammenhang der eigenen Tätigkeit gelernt werden. Hier liegt nach wie vor ein Hauptarbeitsgebiet der Lehrerfortbildung. Andererseits gilt aber auch – dies wird oft vergessen –, dass Lehrerfortbildung auch *individueller* Angebote bedarf. "Beziehungsarbeiter" wie Lehrerinnen und Lehrer brauchen auch Zeit zum Atemholen, zur subjektiven Aufarbeitung von Erfahrungen in Distanz zu ihrem Berufsfeld, zum "Auftanken" und Sich-Anregen-Lassen in neuer sozialer und räumlicher Umgebung (deshalb sind die prägenden Orte der Lehrerbildung so wichtig).

Als wichtigster Punkt zeichnet sich für die konkrete Entwicklungsarbeit der Lehrerfortbildung jedoch ab, dass sie – entsprechend dem Prinzip des lebenslangen Lernens – entlang dem Kontinuum des Berufslebens mit seinen biographischen Höhen und Tiefen ein neues Programm berufsbegleitender Fortbildungsarbeit zu organisieren hat. Elemente könnten etwa sein:

- das “lebenslange Lernen” in Zusammenarbeit mit den Studienseminaren schon in der Berufseinstiegsphase einzuleiten (z. B. an *gemeinsamen* Standards erfolgreicher Schul- und Unterrichtsarbeit zu orientieren),
- Studienschwerpunkte zu entwickeln für den gezielten Ausbau der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz, auch zur Spezialisierung für berufliche Aufgaben (z. B. Leitungsfunktionen), eventuell in eigenen Studiensemestern (nach 5 bis 10 und dann wieder nach 15 Berufsjahren) (vgl. Hessische Expertengruppe Lehrerbildung 2002, 15 ff.),
- die Kompetenzentwicklung zu fördern, wo gravierende Änderungen in den Fach- und Bezugswissenschaften, z. B. dort aktuell werdende neue Themen, dies erfordern, weil deren Kenntnis, die notwendige Auseinandersetzung mit ihnen oder die Umsetzung in die Schulpraxis der Unterstützung durch Experten und der Beratung bedarf,
- Horizonterweiterung und Vertiefung in Lebens- und Berufsfragen im Sinne individuellen Sich-Bildens, Besinnens und “Atemholens”,
- besondere, auch prophylaktische Hilfestellungen für spezielle berufliche Belastungen und Krisensituationen und schließlich
- Veranstaltungen und Angebote, die vor allem das Ende der Berufslaufbahn begleiten.

Es gibt in der Lehrerfort- und weiterbildung genug zu tun, wobei stets zu bedenken ist, dass diese in ihren didaktischen Arrangements – auch in der Ausstattung – Vorbildcharakter für die eigene Praxis der zu Bildenden besitzen und dass sie in ihrem professionellen Stil erwachsenenbildenden Charakter haben, d. h. Hilfe im Prozess der Selbst-Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern sein muss.

Insgesamt wird in diesem Überblick deutlich, dass jede der bisherigen drei Phasen der Lehrerbildung ihr Eigenrecht besitzt, dass aber in Zukunft jede Phase wird lernen müssen, dass sie das Eigene nur in der Zusammenarbeit mit den anderen Phasen in einer phasenübergreifenden lebenslangen Lehrerbildung wird gestalten können.

## Literatur

- Abschlussbericht der Sachverständigenkommission "Lehrerausbildung" (1996). In: Gemeinsame Kommission für Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied, 61-119.
- Altrichter, H. (2001). The Reflective Practitioner. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2, 56-60.
- Altrichter, H.&Lobenwein, W. (1999). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U.&Hansmann, W. (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, 169-196.
- Altrichter, H.&Posch, P. (1990/1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Schley, W.&Schratz, M. (Hg.) (1998). Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Artelt, C. (2000). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Bauer, K.-O. (1997). Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. u. a. (1997). Expertise SINUS ("Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts"). Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Bayer, M., Habel, W., Homfeldt H.-J.&Wildt, J. (1990). Zwölf Thesen zur Neukonzeption der Lehrerausbildung in den 90er Jahren. In: Erziehungswissenschaften 1, 2, 77-82.
- Bayer, M., Carle, U.&Wildt, J.(Hg.) (1997): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske+Budrich.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B.&Wildt, J. (Hg.) (2000). Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Beck, U. (1997). Was ist Globalisierung? Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. In: Educational Researcher. August/September, 5-13.
- Blömeke, S. (2002). Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.
- Blum, W.&Neubrand, M. (Hg.) (1998). TIMSS und der Mathematikunterricht – Informationen, Analysen, Konsequenzen. Hannover: Schroedel.
- Bohnsack, F. (1997) ("Bohnsack-Kommission"): siehe Hessische Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung (1997).
- Bohnsack, F.&Leber, S. (Hg.) (2000). Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Erster Band: Portraits. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhringer, C.&Böhringer, M. (2001). Begleitung beim Berufseinstieg. In: journal für lehrerInnenbildung, 1, 58-67.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Brunner, H. u. a. (2002). Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: StudienVerlag.
- Burow, O.-A. (1993). Gestaltpädagogik. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermann.

- Cohn, R.C. (1997). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, 41-60.
- Criblez, L.&Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, 21-39.
- Dauber, H. (1997). Grundlagen humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dalin, P. (1997). Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.
- Dewe, B., Ferchoff, W.&Radtke, F.-O. (Hg.) (1992). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.
- Dick, A. (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diem-Wille, G.&Thonhauser, J. (1998). Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Döbrich, P., Klemm, K., Knauss, G.&Lange, H. (2003). Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Bericht für die Kultusministerkonferenz.
- Dreyfus, H.L.&Dreyfus, S.E. (1987). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Open University Press: Milton Keynes.
- Elliott, J. (Ed.) (1991). Reconstructing teacher education. London: Falmer Press.
- Fuller, F.F.&Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In: Ryan, K. (Ed.): Teacher Education: A Search for New Relationships. University of Chicago Press: Chicago, Ill.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1996). Zur Reform der LehrerInnenbildung. Diskussionspapier. Frankfurt am Main.
- Händle, Ch.&Nitsch, W. (Hg.) (1991). Integrierte Lehrerausbildung bleibt aktuell – Materialien zur deutsch-deutschen Reformdiskussion. Oldenburg.
- Hänsel, D.&Huber, L.(Hg.) (1995). Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze (Kallmeyer).
- Hentig, H. v. (1984). Vom Verkäufer zum Darsteller. In: Becker, H.&Hentig, H. v. (Hg.): Der Lehrer und seine Bildung. Frankfurt (Ullstein), 99-146.
- Hentig, H. v. (1996): Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Hänsel&Huber 1996, 17-38.
- Hessische Expertengruppe Lehrerbildung (2002). Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. HKM und HMWK.
- Hessische Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (Hg.) (1997). Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg.) (1995). Autonomie und Verantwortung. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt am Main: Campus.

- Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, 517-537.
- Huberman, M. (1991). The Professional Life Cycle of Teachers. In: Teachers College Record 91, 1, 31-57.
- Keuffner, 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 und Basel: Beltz.
- Klieme, E. u. a. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF. Frankfurt am Main (DIPF).
- Konferenz der ErziehungswissenschaftlerInnen an den hessischen Universitäten (Hg.) (2003). Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von LehrerInnen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2, 60-68.
- Liket, Th.M.E. (1993). Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Merkens, H. (Hg.) (2003). Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske+Budrich.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000a). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18, 2, 157-171.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18, 3, 277-294.
- Messner, R. (1996). Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-)Universität Kassel. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14, 3, 302-313.
- Messner, R. (1998). Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 16, 1, 86-110.
- Messner, R. (2001). Management statt Bildung? Zum Umbau der hessischen Lehrerfortbildung. In: Hessische Lehrerzeitung (HLZ), 12, 32-33.
- Messner, R. (2003a). PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 400-412.
- Messner, R. (2003b). Konsequenzen der PISA-Ergebnisse für die Qualitätsentwicklung an Schulen – Überlegungen aus der Perspektive der Schulentwicklung. In: U. Steffens & R. Messner (Hg.): Macht PISA Schule? Perspektiven der Schulentwicklung. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP). Materialien zur Schulentwicklung, Heft 35, Wiesbaden, 45-57.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett.
- Neuweg, G.H. (1999a). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung – Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 5-6, 363-372.
- Neuweg, G.H. (1999b). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2000). Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck StudienVerlag.
- Oser, F.K., Dick, A. & Patry, J.-L. (1992). Responsibility, Effectiveness, and the Domains of Educational Research. In: Oser, F.K., Dick, A. & Patry, J.-L. (Eds.): Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 3-13.

- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, 1, 26-37 und 15, 2, 210-228.
- Oser, F.&Oelkers, J. (Hg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Bildung professioneller Standards. Chur (Nationales Forschungsprogramm 33).
- Polanyi, K. (1997). The great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschafts- und Wirtschaftssystemen. Frankfurt am Main.
- Rogers, C.R. (1969). Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.
- Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa 1993.
- Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Terhart, E. (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz: Weinheim.
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, 549-558.
- Terhart, E. (2002a). Qualität der Lehrerarbeit – Qualität der Lehrerbildung. In: ders. Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 91-118.
- Terhart, E. (2002b). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Universität Münster.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F.&Schmidt, H. J. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Lang: Frankfurt a. M.
- Universität Potsdam (1992). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Potsdam.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: ders. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie 2. Göttingen, 1 - 48.
- Wissenschaftsrat (1993). 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993. Köln, 7 - 46.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.