

Blömeke, Sigrid (2000): Zentren für Lehrerbildung. Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit. In: Bayer, Manfred/ Bohnsack, Fritz/ Koch-Priewe, Barbara/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 251-275 [Seitenzahlen bitte dem Originaldokument zufolge zitieren]

## Zentren für Lehrerbildung

### Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit

*Sigrid Blömeke*

Seit die Lehrerausbildung wieder in die Diskussion gekommen ist, sind viele Kritikpunkte genannt, aber auch entsprechende Reformvorschläge gemacht worden. *Ein* Element erscheint in fast allen Überlegungen: die Errichtung von „Zentren für Lehrerbildung“. Länderübergreifend wird ihre Errichtung fast als Zauberformel beschworen, erscheinen sie als „Retter in der Not“, versehen mit allen nur denkbaren Aufgabenzuschreibungen.

Warum entzündet sich die Diskussion um die Lehrerausbildung gerade jetzt? Was sollen die vorgeschlagenen Zentren leisten? Wie sieht ihre Leistungsfähigkeit in der Praxis aus? Und welche Schlüsse lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen mit der Arbeit der bundesweit zehn Zentren für Lehrerbildung ziehen? Dies sind vier Fragen, die sich stellen und denen im Folgenden nachgegangen werden soll.<sup>1</sup>

#### 1. Zum Entstehungszusammenhang von Zentren für Lehrerbildung

Untersucht man die historische Entwicklung der Lehrerbildung und ihre Veränderungen in den letzten beiden Jahrzehnten, ergeben sich Erklärungen, warum in fast allen aktuellen bildungspolitischen Stellungnahmen und Konzepten zur Lehrerausbildung – so auch in den „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ der DGfE-Kommissionen für Schulpädagogik/Didaktik und Schulpädagogik/Lehrerausbildung (vgl. DGfE-Kommissionen 1997) – gerade jetzt vehement Kritik am Erreichten vorgetragen wird:

Seit Beginn einer institutionalisierten Ausbildung für Gymnasiallehrerinnen und -lehrer 1890 in Preußen war für Deutschland in fast allen Ländern eine Zweiteilung der Lehrerausbildung in eine niedrigere und eine höhere Form charakteristisch, wobei die staatlich geregelte Gymnasiallehrerausbildung an Universitäten von Beginn an dem kirchlichen Einfluss entzogen war und die Lehrerinnen und Lehrer eine fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung mit anschließender praktischer Ausbildung im Referendariat erhielten. Dagegen wurden die Volksschullehrerinnen und -lehrer in den meisten deutschen Ländern – ab 1945 westdeutschen Ländern – bis in die 60er Jahre dieses Jahrhunderts hinein an konfessionell gebundenen Einrichtungen – zunächst Seminaren, dann Pädagogischen Akademien und schließlich Pädagogischen Hochschulen – auf eine unmittelbar an diese Ausbildungsphase anschließende Tätigkeit als Klassenlehrerinnen bzw. -lehrer mit Unterricht in allen Fächern der

---

<sup>1</sup> Das Schwergewicht wird auf Nordrhein-Westfalen liegen, da sich hier sieben der zehn bestehenden Zentren befinden und bildungspolitisch die intensivste Diskussion geführt wird.

Volksschule vorbereitet (vgl. Müller-Rolli 1998 und Peters 1996). Für Nordrhein-Westfalen gilt, dass erst in den 60er Jahren eine Entkonnessionalisierung der Volksschullehrerausbildung, ihre Trennung in Grund- und Hauptschullehrerausbildung und die Einführung einer zweiten Phase, welche berufspraktische Fertigkeiten vermitteln sollte, stattfand. Und wenn die fünf neuen Gesamthochschulen auch bereits 1972 mit einer wissenschaftlichen Ausbildung – seit 1974 als Stufenlehrrerausbildung – begannen, erfolgte die endgültige Integration der Lehrerausbildung in die Universitäten doch erst 1980 mit dem sogenannten „Zusammenführungsgesetz“, nach dem die Pädagogischen Hochschulen aufgelöst wurden (vgl. Möhle 1994, S. 240f.). In den meisten anderen Bundesländern verlief die Entwicklung strukturell ähnlich und zeitlich parallel.

Dass die Verlagerung der Grund- und Hauptschullehrerausbildung an die Universität ein wichtiger Schritt hin zu einer Lehrerausbildung war, die ihren Anforderungen angesichts einer komplexer werdenden Gesellschaft mit erhöhten Anforderungen an die Schule und damit an die Lehrerinnen und Lehrer eher gerecht wurde, ist weitgehend unbestritten (vgl. Scholz 1993). Mit welchen Problemen diese Integration aber auch verbunden war, ist lange nicht erkannt worden: Die Studierendenzahlen gingen in den 80er Jahren stark zurück, leere Hörsäle waren Mitte der 80er Jahren im geisteswissenschaftlichen Bereich – der traditionell den Hauptanteil der Lehramtsstudierenden stellt – die Regel. Erst mit dem Anwachsen der Studierendenzahlen wurden die Mängel in Ausbildungsorganisation *und* -inhalten deutlich, wie Evaluationen, die vor allem für die nordrhein-westfälische Lehrerausbildung in umfangreichem Maße vorliegen<sup>2</sup>, zeigen:

- ◆ Dem Lehramtsstudium fehlt ein Ausbildungskern, der die Studieninhalte zentriert und integriert, da das für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende erziehungswissenschaftliche Studium als ein solcher Kern nicht wahrgenommen wird (vgl. ZKL 1996, S. 1).
- ◆ Hinzu kommt, dass die einzelnen Studienelemente isoliert nebeneinander stehen. Dies gilt sowohl für ganze Bereiche – also die einzelnen Unterrichtsfächer untereinander bzw. diese und die Erziehungswissenschaft – als auch für Teilbereiche – also Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Unterrichtsfächern bzw. Pädagogik und Anteildisziplinen im erziehungswissenschaftlichen Studium – sowie für die einzelnen Lehrveranstaltungen innerhalb eines Studienelements (vgl. Dichanz/Wildt 1998, S. 197f.). Bei den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen stellt sich zudem das Problem, dass diese v.a. im Bereich der Sekundarstufen nicht speziell für die Lehramtsstudierenden angeboten werden, sondern gleichzeitig – und meist in erster Linie – für Diplom- und Magisterstudierende. Von den Lehramtsstudierenden „wünscht ein nicht unerheblicher Teil einen deutlicheren Bezug der Lehrinhalte zum späteren Berufsfeld“ (Kienecker/Maßmann 1997, S. 15).
- ◆ Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die insbesondere von den Schulpraktischen Studien geleistet werden soll, ist mangels Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen, fehlender begleitender Betreuung der Studierenden in der Praxis und mangels Bezug

---

<sup>2</sup> Die Evaluationen wurden v.a. im Rahmen des Modellversuchs „Zentren für Lehrerbildung“ durchgeführt, in dem an den beteiligten Universitäten probeweise Querstrukturen für die Lehrerausbildung aufgebaut werden. Die Evaluationen bestanden im Kern aus schriftlichen Befragungen der Lehramtsstudierenden vom dritten bis fünften Semester sowie an einigen Hochschulen zusätzlich aus mündlichen Lehrendenbefragungen (vgl. Mürmann 1996 und Mürmann 1997). Das Dortmunder Zentrum befragte zudem 1996 über die nordrhein-westfälischen Studienseminare 2.576 Absolventinnen und Absolventen des Lehramts Primarstufe retrospektiv zur Güte der ersten Phase der Lehrerausbildung (vgl. ZfL UniDO 1997, S. 3). Die Evaluationsergebnisse bilden seither in vielen Punkten die Basis für die Arbeit der nordrhein-westfälischen ZfL.

der übrigen Inhalte des Studiums auf die Praxiserfahrungen defizitär (vgl. ZKL 1996, S. 2) bzw. überhaupt nicht vorhanden. Die Studierenden sehen in der Praktikumssituation sogar „ein Kardinalproblem des Lehramtsstudiums“ (Stroot/Rüsch gen. Klaas 1997, S. 1), beschreiben Praktika aber dennoch als zentrale Ausbildungserfahrung.

- ◆ Problematisch erscheinen auch die Lehr-Lernformen, die überwiegend aus den traditionell üblichen Vorlesungen und Seminaren bestehen, so dass keine Rede davon sein kann, dass die Ausbildung an der Hochschule als praktisches Lehr-Lernfeld genutzt wird, wie es Hochschuldidaktiker vielfach fordern (vgl. Dichanz/Wildt 1998, S. 206). Seipp/Wittmann schlussfolgern dementsprechend aus den Ergebnissen der bereits angesprochenen Befragung von Absolventinnen und Absolventen eines Primarstufenstudiums, dass „den Studierenden ihrer Ansicht nach nur *relativ wenig* Eigenaktivität beim Lernen zugestanden und Wissen ... nur *relativ wenig* prozeßhaft entwickelt“ (Seipp/Wittmann 1997, S. 10) wird.
- ◆ Obwohl sich die Studierenden bei der Befragung bereits in der Mitte des Studiums befanden, monierten sie noch immer die fehlende Transparenz bezüglich Aufbau und Struktur der Ausbildung. Diese Klage umfasste sowohl „Unklarheiten hinsichtlich der verschiedenen Beratungsinstanzen“ (ZfL UniDO 1997, S. 2) als auch deren unterschiedlichen, manchmal widersprüchlichen Auskünfte sowie die fehlende Gesamtorganisation und -koordination des Studiums. Letzteres spiegelt sich in dem Befund wider, dass es lediglich gut die Hälfte bis höchstens zwei Drittel der Primarstufen- bzw. der Sekundarstufenstudierenden für möglich hält, vom tatsächlichen Lehrangebot her das Grundstudium bzw. das Hauptstudium so durchzuführen, wie es Studienordnungen und Studienverlaufspläne vorsehen (vgl. Kienecker/Maßmann 1997, S. 5).

Darüber hinaus geriet die Lehrerbildung durch die Frage nach ihrer Effizienz unter Druck. Bildungsökonomisch orientierte Ansätze stellen für den Bildungsbereich generell, insbesondere aber für die Lehrerausbildung, eine angemessene Relation von Aufwand und Ertrag in Frage. Oelkers kritisiert insbesondere die „hohe Beliebigkeit“ v.a. im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie speziell in der Erziehungswissenschaft, für die er aufgrund einer Analyse von Vorlesungsverzeichnissen feststellt:

„Die Angebote reichen von *Plato* bis *Pestalozzi*, von *Maria Montessori* bis *Alice Miller*, von Lerntheorie bis Gestalttheorie, von humanistischer Psychologie bis Organisationssoziologie, von der Gehirnhälftentheorie bis zur Alltagswende, von christlicher Liebe bis zur Antipädagogik, von – wenn ich mich so ausdrücken darf – *mindmapping* bis *mapminding*.“ (Oelkers 1997, S. 48)

Dieses breite Themenspektrum habe zur Folge, dass kein einheitliches Niveau und keine methodischen Standards vorhanden seien, so dass sich auch keine Ziele für die Ausbildung aufstellen ließen (vgl. ebd., S. 51f.). In den das Studium abschließenden Prüfungen werde dies endgültig deutlich:

„Prüfungen besteht jeder, der sich anmeldet, die einzige Anomalie sind Wiederholungen, nicht endgültige Relegationen. ... Prüfungsniveaus bestimmen Prüfer, die unter dem Kollegialitätskartell stehen.“ (ebd., S. 53)

Hinzu kommen nach Ansicht von Oelkers ineffiziente Strukturen in der Lehrerausbildung durch fehlende Klarheit in den spezifischen Aufgaben der Universität, der Studienseminare und der Fortbildung sowie durch fehlende Gestaltung der Übergänge.

## **2. Erwartungen an Zentren für Lehrerbildung**

Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung sind in großer Zahl formuliert worden, von denen einige auch in diesem Band analysiert werden. Ich konzentriere mich im Folgenden auf die jeweils vorgesehenen Modelle von Zentren für Lehrerbildung:

- ◆ Die „Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen“ stellt unter dem Namen BILL (Bildungsinstitut für Lehrerinnen und Lehrer) eine sehr umfassende Institution vor, die alle Aufgaben integriert, „die derzeit von verschiedenen Institutionen als spezifische Aufgaben der Berufsqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern geleistet werden“ (Gemeinsame Kommission 1996, S. 108). In diesem BILL wären Teile von erster und zweiter Ausbildungsphase, von Berufseinstieg und Fortbildung und damit institutionell von Universität, Prüfungsämtern, Studienseminaren, Dezernaten 45 der Bezirksregierungen, Schulaufsicht und Landesinstitut Soest organisiert. Ihre Zusammenarbeit in einer Institution soll eine Vernetzung der Lernorte gewährleisten, indem Lerngruppen von Studierenden durch die Ausbildung begleitet werden (vgl. ebd., S. 99).
- ◆ Die Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen fasst unter dem Begriff „Zentren für Lehrerbildung“ wie die Studienreformkommission eine außeruniversitäre selbstständige Institution, der jedoch *nur* die bisherigen Aufgaben der zweiten Ausbildungsphase, der entsprechenden Prüfungsämter und die – neu definierte – Berufseinstiegsphase zugeordnet werden (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 310). Aber auch dieses Modell zielt auf eine bessere Vernetzung der Lernorte, indem dem ZfL die Kooperation mit der örtlichen Hochschule zur Aufgabe gemacht wird.
- ◆ Aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz, des hessischen Gesetzgebers, der Kommission zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums NRW, der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft sowie der DGfE-Kommissionen für Schulpädagogik/Didaktik und Schulpädagogik/Lehrerausbildung sollen Zentren für Lehrerbildung allerdings universitäre Einrichtungen sein – mit je unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Aufgaben, aber einheitlich wissenschaftlichen Charakters: Nach Ansicht der HRK übernehmen die Zentren innerhalb der Universität die Verantwortung für die Primar- und Sekundarstufenlehrausbildung (vgl. HRK 1995), im neuen hessischen Hochschulgesetz erhalten sie weit reichende Kontroll- und Steuerungsfunktionen zugesprochen (vgl. <http://www.forum.uni-kassel.de/hhg> 1999), wie sie auch die NRW-Kommission zur Erziehungswissenschaft vorsieht (vgl. MSWWF 1998, S. 26ff.), und die GEW schreibt den Zentren v.a. Forschungsaufgaben zu (vgl. GEW 1997, S. 7; zu den Vorschlägen der DGfE-Kommissionen s.u.).

Das den Zentren für Lehrerbildung in den verschiedenen Reformansätzen zugeschriebene Aufgabenspektrum stellt sich damit als ausgesprochen vielfältig dar. Es handelt sich in jedem Fall um sehr umfassende Entwürfe, indem die Zentren Teile der inneruniversitären – oder sogar auch der außeruniversitären – Lehrerausbildung übernehmen bzw. diese zumindest kontrollieren und steuern.

### **3. Analyse der Organisationsformen und Arbeitsschwerpunkte bestehender ZfL**

Die Konzeptionen der bereits existierenden Zentren für Lehrerbildung (ZfL) entsprechen den genannten Vorstellungen nur in sehr begrenztem Maß. Trotz aller Verschiedenheit ist den bestehenden Zentren eine Abstimmung auf die vor Ort deutlich gewordenen Reformbedürfnisse der *ersten* Phase der Lehrerbildung an den Universitäten und deren

Entwicklung gemeinsam. Damit ist ein zentraler Unterschied zu den Ansätzen der Studienreformkommission und der Bildungskommission benannt, die institutionell über die Universität hinausgehen. Zudem führen die bestehenden Zentren die Lehrerbildung nicht eigenständig durch, die in der Verantwortung der Fachbereiche bzw. Fakultäten bleibt, sondern *unterstützen* diese in Lehre und Forschung. Dies ist der zentrale Unterschied zu den übrigen Ansätzen.

Zentren für Lehrerbildung gibt es in größerer Zahl derzeit bereits in Nordrhein-Westfalen, und zwar an sieben Universitäten. Mit Ausnahme des Bielefelder Zentrums, das seit 1980 besteht, sind sie alle Mitte der 90er Jahren entstanden. Die Universitäten Dortmund, Münster, Paderborn und Wuppertal nehmen seit 1995, die Universitäten Siegen und Bochum seit 1997 bzw. seit 1998 an dem bereits erwähnten Modellversuch „Zentren für Lehrerbildung“ des Landes Nordrhein-Westfalen teil. Auf die entsprechende Ausschreibung bewarben sich Ende 1994 zehn der fünfzehn nordrhein-westfälischen Hochschulen (vgl. Rinkens 1995, S. 23). Darüber hinaus sind in den 90er Jahren je ein Zentrum in Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt gegründet worden.<sup>3</sup>

Innerhalb des gemeinsamen universitären Rahmens stellen sich die Konzeptionen der zehn Zentren als unterschiedlich dar, exemplarisch sollen hier einzelne typische Arbeitsschwerpunkte vorgestellt und kurz diskutiert werden: als Modell mit einer Akzentsetzung im Bereich der Forschung das Haller „Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung“ (ZSL), als Modell mit einem Schwerpunkt im Dienstleistungsbereich das Bielefelder „Zentrum für Lehrerbildung“ (ZfL), als Modell mit einem Arbeitsschwerpunkt im Bereich der Lehrerfortbildung die Münsteraner „Zentrale Koordination Lehrerbildung“ (ZKL) und als Modell, das auf eine explizite Schwerpunktsetzung verzichtet, das integrierte Konzept des „Paderborner Lehrerbildungszentrums“ (PLAZ). Vorstellung und Diskussion der vier Modelle geschehen dabei eher paradigmatisch, ohne zu verkennen, dass in der Praxis zweifelsfrei auch weitere Aufgaben wahrgenommen werden.

### *3.1. Schwerpunkt Forschung: ZSL der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

Das Haller ZSL ist 1994 als Folge der Wiedervereinigung und der Auflösung der alten Form der DDR-Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen entstanden. Aus der Diskussion um Fach-zu-Fach-Zuordnung oder „en bloc“-Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität haben das zuständige Landesministerium, die Hochschule und die betroffenen Fachdidaktiken die Konsequenz gezogen, dass Erstere der sinnvollere Weg ist, aber durch einen Ort abgesichert werden muss, der die Zusammenarbeit der Fachdidaktiken vor allem in der Forschung sichert (vgl. Wenzel/Helsper/Keuffer 1995, S. 35). Dementsprechend ist Ziel des ZSL, „Forschung und Entwicklung in den Bereichen Schule, Unterricht und Lehrerbildung durchzuführen und auf dieser Grundlage wissenschaftliche Impulse für die Weiterentwicklung und Profilierung der Lehrerbildung an der Universität zu geben“ (Buchen/Weise 1994, S. 5). Vier hauptamtlich tätige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und

<sup>3</sup> Die Zentren bestehen an den Universitäten Bielefeld, Bochum und Dortmund sowie an der Universität-GH Siegen unter dem Namen „Zentrum für Lehrerbildung“, an der Universität Münster unter dem Namen „Zentrale Koordination Lehrerbildung“, an der Universität-GH Paderborn unter dem Namen „Paderborner Lehrerbildungszentrum“, an der Universität-GH Wuppertal unter dem Namen „Institut für Schulforschung und Lehrerbildung“, an der Universität Potsdam unter dem Namen „Interdisziplinäres Zentrum für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung“, an der Universität Oldenburg unter dem Namen „Didaktisches Zentrum“ und an der Universität Halle-Wittenberg unter dem Namen „Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung“ (vgl. Hilligus/Rinkens 1998; vgl. Jahnke 1996; vgl. OdiZ 1997).

Mitarbeiter sichten die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse, forschen zu den angesprochenen Themen, werben in Zusammenarbeit mit dem ZSL-Direktorium Drittmittel ein und sind bestrebt, auf diese Weise einen Zusammenhang zwischen den vielen Einzelstudien, die es in diesem Bereich gibt, herzustellen (vgl. Otto 1994, S. 9f.). Der Forschungsschwerpunkt liegt auf den Transformationsprozessen im Bildungswesen der neuen Bundesländer, insbesondere in Sachsen-Anhalt, wie die Einwerbung von umfangreichen DFG-Projekten zu diesen Themen zeigt. Keuffer/Reinhardt begründen ihr Konzept folgendermaßen:

„Der Umbau des Schulsystems nach der Wende erzeugt einen Bedarf an Informationen über Veränderungen an Schulen in den neuen Bundesländern.“ (Keuffer/Reinhardt 1996, S. 5)

Hinsichtlich einer starken Schwerpunktsetzung im Bereich der Forschung stellt sich jedoch die Frage, ob eine solche Ausrichtung Auswirkungen auf die universitäre Lehre hat, ob ein Zentrum damit also überhaupt zur Behebung der angesprochenen Defizite der Lehrerausbildung beiträgt oder ob es nicht eher externe Interessen wahrnimmt. Keuffer/Reinhardt sprechen in diesem Sinn auch von „Politikberatung“ (ebd.) als einem Ziel ihrer Arbeit.

### *3.2. Schwerpunkt Dienstleistung: ZfL der Universität Bielefeld*

Das Bielefelder ZfL existiert bereits seit fast zwanzig Jahren. Es wurde im Zuge der Zusammenführung von Pädagogischer Hochschule und Universität Bielefeld eingerichtet. Wenn auch Forschungsprojekte an das ZfL angebunden sind und sogar eine Professur für die Didaktik des Sachunterrichts und eine für den Übergang Schule / Arbeitswelt im Zentrum verankert sind, ist das ZfL im Kern doch eher dienstleistungsorientiert. Dies ist von der Hochschule so gewollt und manifestiert sich in der Verwaltungs- und Benutzungsordnung (vgl. Der Rektor der Universität Bielefeld 1993, S. 163): Als geschäftsführende Einrichtung für die Lehrerausbildungskommission (LABK) werden im Bielefelder ZfL die Studien- und Zwischenprüfungsordnungen für alle Fächer erarbeitet, was an anderen Hochschulen Aufgabe der Fächer in Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung ist. Der Bielefelder Ansatz hat den Vorteil, dass hier Studien- und Zwischenprüfungsordnungen bereits sehr früh vorliegen und an die neuen Lehramtsprüfungsordnungen angepasst sind. Damit wird für die Studierenden – insbesondere auch im Zusammenhang mit dem weitergehenden sehr guten Beratungsangebot des ZfL (vgl. <http://www.zfl.uni-bielefeld.de> 1999) – eine Orientierung geschaffen, die ihnen an vielen anderen Hochschulen fehlt. Hinzu kommt eine Reihe von detailliert in der Verwaltungs- und Benutzungsordnung festgelegten Koordinierungsaufgaben. Entwicklungs- und Forschungsaufgaben sind demgegenüber deutlich nachrangig und werden in der Ordnung auch nur cursorisch erwähnt (vgl. Rektor der Universität Bielefeld 1993, S. 163).

Für die Initiierung entsprechender fächerübergreifender Projekte würde wohl auch die Akzeptanz fehlen: Obwohl es sich um eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld handelt, wird das ZfL aufgrund der Konstruktion mit der Anbindung an die LABK dem Vernehmen nach von den Fakultäten eher als – durchaus wichtige – unterstützende Einrichtung in Fragen der Studienregelungen wahrgenommen und nicht als gleichberechtigter Partner mit *wissenschaftlichen* Kompetenzen. Dies manifestiert sich in der Beschränkung der Arbeitsgebiete des ZfL auf die „Lernbereiche der Primarstufe, die Schulpraktischen Studien und die Lehrerfortbildung“ (ebd.). Die Hauptgebiete der Lehrerausbildung – Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Unterrichtsfächern sowie

Erziehungswissenschaft – sind also gar nicht berührt. Der Geschäftsführer des Zentrums, Volker Möhle, führt hierzu aus:

„Entscheidend für eine Veränderung der ursprünglichen Ausrichtung des Zentrums auf Forschung und Entwicklung war die Haushaltsentwicklung in den Jahren 1981/82. In einem gemeinsamen Brief verwarnten sich fünf Dekane dagegen, daß das ZfL als Zentrale wissenschaftliche Einrichtung angesichts drastischer Haushaltskürzungen zu Lasten der Fakultäten aufgebaut werden sollte. ... In dem im Januar 1982 vom Senat nach zweijährigen Diskussionen verabschiedeten Errichtungsbeschuß für das ZfL ... stand nunmehr der Dienstleistungsauftrag eindeutig im Vordergrund.“ (Möhle 1994, S. 249)

Zur Erledigung dieser Aufgaben stehen im ZfL zwei wissenschaftliche Mitarbeiterstellen und Sachbearbeitungsstellen zur Verfügung.

### *3.3. Schwerpunkt Lehrerfortbildung: ZKL der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*

Die ZKL der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wurde an das Prorektorat für Studium und Lehre angebunden und als zentrale Betriebseinheit der Universität errichtet. Damit ist sie eine der Hochschulleitung zugeordnete Dienstleistungseinrichtung und nicht auf der Ebene der Fakultäten angesiedelt. Ob diese Konstruktion Auswirkungen auf eine Zusammenarbeit mit diesen hat, muss sich langfristig zeigen. Neben bedeutsamen Aktivitäten im Bereich der Schulpraktischen Studien (s.u. Kap. 4.4) setzt die ZKL einen Akzent auf die Lehrerfortbildung, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen wurde ein Kooperationsabkommen mit der Firma „Texas Instruments, Inc.“ (TI) abgeschlossen, die in erheblichem Maß Mittel für Schulungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Mathematiklehrerinnen und -lehrer im Bereich der Computeralgebra und der Geometrie mit dem Taschenrechner TI-92 bereitstellt, die unter dem TI-Warenzeichen „T<sup>3</sup> Europe – Teachers Teaching with Technology“ erfolgen (vgl. <http://www.uni-muenster.de/Lehrerausbildung/t3/welcome.html> 1999). Zum anderen finden regelmäßig Veranstaltungen statt, in denen aktuelle Themen im Bereich von Schule und Lehrerausbildung diskutiert werden, so im Rahmen des gemeinsam mit der GEW durchgeführten „Forums Lehrerbild“ oder im Rahmen der „Uni-Kunst-Kulturtage“ (vgl. ZKL 1996, S. 2ff.).

Hinsichtlich der Fortbildungsorientierung eines Zentrums stellt sich die Frage nach möglichen Aufgabenschwerpunkten von ZfL: Gerade im Bereich der neuen Medien ist der Bedarf an Fortbildung der bereits im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer unvermindert hoch, so dass die Zentren hier ein weites Betätigungsfeld finden könnten und von außen – Schulen, Studienseminaren etc. – auch entsprechend gefordert werden. Die Beurteilung der Sinnhaftigkeit von umfassender Lehrerfortbildung durch ein Zentrum sollte aber auch unter dem Blickwinkel der Rückwirkung auf die erste Phase bewertet werden – und diese ist im Bereich der Fortbildung zu den neuen Medien m.E. durchaus fraglich. Trotz der nur sehr langfristigen Wirkung setzen andere Zentren daher auch auf systematische Implementation medienpädagogischer Elemente in die grundständige Ausbildung (vgl. Tulodziecki/Blömeke 1997). Anders scheint es mir dagegen mit Veranstaltungen zum Lehrerbild, zur Professionalisierung o.ä. zu sein. Hier stellen die Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer zu universitären Diskussionen ein wichtiges Korrektiv dar, so dass die Ausbildung einen echten Gewinn verzeichnen könnte, wenn diese Rückmeldungen wahrgenommen und akzeptiert werden.

### *3.4. Integriertes Konzept: PLAZ der Universität-GH Paderborn*

Im Unterschied zu der Entwicklung an einigen anderen nordrhein-westfälischen Hochschulen kam an der Universität-GH Paderborn die Initiative für ein ZfL aus den Fachbereichen. Bereits an der Beantragung waren Hochschullehrer aus verschiedenen Fächern, darunter auch die Erziehungswissenschaft und die beiden größten Lehramtsfächer Deutsch und Mathematik, beteiligt. Hans-Dieter Rinkens, Gründungsvorsitzender des PLAZ und vormaliger Rektor und Prorektor der Paderborner Hochschule, formuliert aufgrund langjähriger hochschulpolitischer Erfahrung:

„Eine Verbesserung der Qualität der Lehre und des Studiums braucht die aktive Teilnahme der handelnden Personen, der Lehrenden und der Studierenden.“ (Rinkens 1995, S. 23)

Entsprechend sieht die Paderborner Konzeption von Beginn an die Errichtung eines solchen Zentrums als zentrale wissenschaftliche Einrichtung gemäß § 31 NRW-UG vor. Ebenso wurden von Beginn an die Studierenden einbezogen, und zwar in Form der Fachschaft Primarstufe, die sich kurz zuvor gegründet hatte. Der Modellversuchsantrag wurde in den zuständigen Senatskommissionen und im Senat selbst diskutiert und verabschiedet. Diese Strategie – Beteiligung der Fächer, der Studierenden und der Gremien – ist bis heute für die Arbeit des PLAZ typisch und drückt sich auch in der internen Organisationsstruktur aus. Geprägt von den Leitgedanken der Verantwortungsrepräsentanz anstelle der Statusgruppenrepräsentanz kann Mitglied des PLAZ werden, wer bereit ist, sich aktiv für die Sache der Lehrerausbildung zu engagieren – unabhängig davon, ob es sich um einen Hochschullehrer, wissenschaftlichen Mitarbeiter oder Studierenden handelt (vgl. Blömeke 1998c, S. 12f.). Dieser Gedanke wurde auch auf die Vorstandsstruktur übertragen, so dass eine Ausnahmegenehmigung nach § 31 Abs. 2 NRW-UG notwendig wurde. Das PLAZ hat damit vorweggenommen, was der Entwurf des neuen Hochschulgesetzes in Nordrhein-Westfalen vorsieht: Nur noch der Vorsitzende muss der Gruppe der Hochschullehrer entstammen – wie es auch in Paderborn der Fall ist.

Das Bemühen des PLAZ geht dahin, dienstleistende *und* wissenschaftliche Funktionen für die Lehrerausbildung zu übernehmen. So wurden einerseits zahlreiche Maßnahmen zur Verbesserung der Orientierung der Studierenden ergriffen: Studienführer enthalten alles Wissenswerte für das Lehramtsstudium, in Informationsveranstaltungen wird auf schulische und außerschulische Einstellungsperspektiven mit einem Staatsexamen hingewiesen, die Angebote zu Beginn des Studiums wurden überdacht und über Vernetzung zu einer neuen Form der Studieneingangsphase weiterentwickelt: Es sollte „ein ernstzunehmender Ort der Diskussion und der Entscheidung geschaffen werden, in dessen Zentrum der/die Studierende des Lehramts als ‚ganze Person‘ (nicht aufgestückelt in Studierende der Mathematik, der Germanistik, der Erziehungswissenschaft ...) steht“ (Rinkens 1995, S. 23).

Auf der anderen Seite erfolgt aber auch ein Engagement in Forschung und Lehre: In einem Forschungskolleg wurden fächerübergreifend Hochschullehrer zusammengeführt, die an Lehr-Lernforschung interessiert sind. So konnte erreicht werden, dass interdisziplinäre Staatsexamensarbeiten vergeben und gemeinsam von einem Fachdidaktiker und einem Psychologen oder Erziehungswissenschaftler betreut werden. Ziel ist, einen größeren Forschungszusammenhang aufzubauen, der in schul- und Lehrerausbildungsbezogene Projekte mündet. Stärker auf die Lehre ausgerichtet initiierte das PLAZ eine hochschulweite Leitbilddiskussion zur Lehrerbildung. Auf der Basis eines Memorandums, das im Kern eine stärkere horizontale und vertikale Vernetzung der Lehre und deren problemorientierte Gestaltung fordert, finden öffentliche Veranstaltungen und interne Gesprächsrunden statt, um einen tragfähigen Konsens der an der Lehrerausbildung beteiligten Personen zu

formulieren und Umsetzungsmöglichkeiten zu prüfen. Inhaltlich lassen sich in vielen Punkten Parallelen zu den „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ der DGfE-Kommissionen Schulpädagogik/Didaktik und Schulpädagogik/Lehrerbildung aufzeigen, so im Bezug der wissenschaftlichen Ausbildung auf die Aufgaben von Schule, so in der Ermöglichung vielfältiger Praxiserfahrungen, so in der Betonung hochschuldidaktisch angemessener Gestaltung der Lehrveranstaltungen und in der Zielstellung der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. DGfE-Kommissionen 1997, S. 86ff.). Deutliche Unterschiede sind allerdings in der Frage der Struktur der Lehrerbildung festzustellen: Während das PLAZ bewusst keine grundsätzlichen Änderungen konzipiert, um unmittelbar mit der konkreten Arbeit beginnen zu können, setzen die beiden DGfE-Kommissionen auch auf strukturelle Reformen.

#### **4. Konfliktpunkte und Schwierigkeiten bei der Einrichtung von ZfL**

Sind anhand dieser paradigmatischen Darstellung typischer Arbeitsschwerpunkte bereits auch Grundorientierungen von Zentren für Lehrerbildung – Selbstständigkeit als zentrale wissenschaftliche Einrichtung versus Anbindung an das Rektorat, Dienstleistungs- versus Forschungsorientierung, Konzentration auf die erste Phase der Lehrerbildung versus Vernetzung aller Phasen – deutlich geworden, lassen sich aus den hochschulinternen Diskussionen um die Einrichtung und die Arbeitsschwerpunkte der Zentren an fast allen Standorten Konfliktpunkte und besondere Schwierigkeiten einer solchen Institution erkennen.

##### *4.1. Entwicklungsagenturen oder Kontrollinstanzen?*

Während das neue hessische Hochschulgesetz den Zentren weit reichende Kompetenzen zuschreiben will, ohne deren Funktionsfähigkeit allerdings zuvor in der Realität geprüft zu haben, fehlen entsprechende Regelungen in Nordrhein-Westfalen. Der Modellversuch soll zeigen, ob Zentren auch ohne solche Festlegungen zur Reform der Lehrerbildung beigetragen können. Das Selbstverständnis der Zentren geht jedenfalls eher in Richtung von Entwicklungseinrichtungen, also Orten, an denen fächerübergreifende Vorhaben für die Lehrerbildung konzipiert und in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen bzw. Fakultäten umgesetzt werden. Dieter Höltershinken, Aufbaubeauftragter für das Dortmunder ZfL:

„Alle (Zentren; S.B.) verstehen ihre Arbeit als eine Hilfe zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, zur Verbesserung erkannter Defizite, zur Untermauerung gefundener Stärken, zur Herstellung von Querverbindungen sowohl universitätsintern als auch zwischen den Ausbildungsphasen und der Schule.“ (Höltershinken 1998, S. 1)

Dieser Weg beinhaltet nach den Erfahrungen der letzten vier Jahre Vor- und Nachteile: Kontroll- und Aufsichtsfunktionen ermöglichen ein einfaches Eingreifen, wenn Belange der Lehrerbildung nicht genügend berücksichtigt werden. Genau dies führt aber auch dazu, dass die Fachbereiche bzw. Fakultäten ein Zentrum immer als „Außen“ wahrnehmen, vor dem „Schönfärberei“ betrieben werden muss, so dass keine echte Kooperationsbereitschaft entwickelt werden kann, weil immer Eingriffe befürchtet werden müssen. Höltershinken:

„Ein Konzept, das die Zentren lediglich als Steuerungsinstanz oder gar als ‚Kontrollinstanzen‘ konzipiert, ist auf Dauer zum Scheitern verurteilt. Erhebliche Anfangsschwierigkeiten im hiesigen Dortmunder Modellversuch hingen genau damit zusammen.“ (ebd.)

Und wenn man in den Köpfen etwas erreichen will, kann man dies sowieso nicht verordnen, sondern nur im gleichberechtigten Diskurs entwickeln. Allerdings können sich reformresistente Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Fächer und ganze Fachbereiche bzw. Fakultäten bei Fehlen jeglicher administrativer Handlungsmöglichkeiten dem Diskurs entziehen, so dass keine Veränderungen eintreten.

Die bisherigen Erfahrungen der nordrhein-westfälischen Zentren widerlegen diese Sorge allerdings. Ihre hochschulinterne Stärke besteht in ihrem Status „in between“, wie Dichanz/Wildt es formulieren (vgl. Dichanz/Wildt 1998, S. 201). Die ZfL sind unabhängig von den Egoismen der Fachbereiche bzw. Fakultäten, aber auch unabhängig von den Anforderungen der Hochschulleitung. Im Bündnis mit wechselnden Partnerinnen und Partnern stellen die Zentren die Lobby der Lehrerbildung dar: für eine qualifizierte Fachwissenschaft, eine starke Fachdidaktik und eine integrierende Erziehungswissenschaft. Dass sie in den überlieferten Strukturen damit durchaus unbequem sind und sich zwangsläufig manchmal unbeliebt machen müssen, liegt auf der Hand.

#### *4.2. Fachspezifische oder zentrale Anbindung?*

Die notwendige Unbequemlichkeit spricht auch gegen die Anbindung eines Zentrums an einen einzelnen Fachbereich bzw. an eine einzelne Fakultät, wie es anfangs an einigen Hochschulen in der Diskussion war, die daraufhin m.E. zu Recht keine Förderung durch die Landesregierung zugesprochen bekamen. Die Absage an eine solche Anbindung muss auch für das Fach Erziehungswissenschaft gelten, auch wenn es möglicherweise langfristig einen Kern der Lehrerbildung darstellen kann. Aber zu groß ist die Gefahr, dass sich das Zentrum innerhalb kürzester Zeit an die Gewohnheiten des Fachs anpasst und dann wiederum nur noch dessen Egoismen vertritt. Denn auch die Erziehungswissenschaft muss zu ihrer Aufgabe in der Lehrerbildung erst wieder zurückfinden, wie die Kommission zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in NRW kürzlich deutlich gemacht hat (vgl. MSWWF 1998). Im Zuge ihrer Entwicklung zu einer wissenschaftlichen Disziplin hat die Erziehungswissenschaft manche typisch fachwissenschaftliche Tendenz mitgemacht und ist in manchen Punkten weit von der Schule entfernt. Die Zentren als unabhängige Instanzen können kooperationsbereite Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der Erziehungswissenschaft sehr viel wirksamer unterstützen, als wenn sie Teil des Fachs – und damit eingebunden in das Netz des gegenseitigen „Tue ich dir nichts, tust du mir nichts“ – wären, und können somit berechtigte Anliegen – allerdings auch nur diese – des erziehungswissenschaftlichen Studiums gegenüber den anderen Fächern glaubwürdiger vortragen. Wenn die Erziehungswissenschaft dagegen darauf hinweist, wie an einigen ZfL-Standorten geschehen, dass viele Vorhaben der Zentren ihre ureigene Aufgabe seien, ist dies sogar grundsätzlich richtig – doch ist danach zu fragen, was sie seit 1972 bzw. seit 1980 unternommen haben.

Ein letztes Argument soll noch für eine zentrale Anbindung ins Feld geführt werden: die fächerübergreifenden Projekte zur Vernetzung der Studieninhalte, die von allen Zentren in mehr oder minder großem Umfang durchgeführt werden. Eine solche Aufgabe von einem Fach, z.B. von der Erziehungswissenschaft aus in Angriff zu nehmen, würde von Beginn an zum Scheitern verurteilt sein. Dafür ist der Blickwinkel zu fachspezifisch geprägt, sind die methodologischen Zugänge zu verschieden und ist die Akzeptanz in den anderen Fächern zu gering. In einem Zentrum sind die Kompetenzen dagegen gebündelt und können die unterschiedlichen Perspektiven von vornherein im Blick behalten werden.

Erfolgreiche Zentren sind daher zentral verankert und bauen auf eine breite Rückbindung in die Fachbereiche bzw. Fakultäten sowie auf die Unterstützung sogenannter „elder statesmen“ (Dichanz/Wildt 1998, S. 202): Personen – möglichst mit universitärer Leitungserfahrung –, die in der Hochschule ein gewisses ‚standing‘ besitzen. Die noch relativ ‚jungen‘ nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen scheinen es dabei einfacher zu haben als traditionsreiche Universitäten, wie die Unverhältnismäßigkeit in den bewilligten Anträgen auf Teilnahme am Modellversuch des Landes zeigt. Das Selbstverständnis einer klassischen Universität, dem der Gedanke einer Orientierung an beruflichen Aufgaben fern liegt und das in Verkennung der Veränderungen der letzten dreißig Jahre einem traditionellen Bildungsideal frönt, lässt sich mit Lehrerausbildung nur schwer verbinden – allerdings nicht nur damit, sondern auch mit einer angemessenen wissenschaftlichen Ausbildung in anderen berufsbezogenen Studienrichtungen, wie Erhebungen beispielsweise zum Ingenieurstudium zeigen (vgl. Gemeinsame Kommission 1996, S. 123ff.). Ziele und Aufgaben der Bildungsinstitutionen in der Gegenwart sind also offensichtlich nicht mehr eindeutig. Die diversen in sich widersprüchlichen Stellungnahmen der Hochschulrektorenkonferenz der letzten Jahre zeigen dies m.E. sehr deutlich. Hier in Bezug auf die Lehrerausbildung tätig zu werden scheint mir eine vordringliche Aufgabe der Zentren zu sein, wenn man der Diskussion um den Ort der Lehrerausbildung nicht konzeptionslos ausgesetzt sein will. Nur mit einer überzeugenden Theorie der Lehrerausbildung wird man Vorstößen zu einer Verlagerung der Lehrerausbildung an Fachhochschulen, die den gesellschaftlichen Anforderungen nicht angemessen ist, entgegentreten können.

#### *4.3. Unterschiedliche Leitbilder für die Lehrerausbildung*

Sind sich die Zentren in der Frage der Anbindung weitgehend einig, vertreten sie in Bezug auf die weitere inhaltliche Ausrichtung der Lehrerausbildung sehr unterschiedliche Positionen. Die strittigen Punkte lassen sich in den Fragen „Polyvalenz oder Professionalisierung“ und „Profilierung der Sekundarstufen I-Ausbildung oder deren Angliederung an die Ausbildung für die Primarstufe bzw. die Sekundarstufe II“ exemplarisch darstellen. Im Interesse einer besseren Verwendbarkeit des Studiums auf dem Arbeitsmarkt sprechen sich einige Zentren für eine Modularisierung des Studiums mit starken Anteilen – möglichst sogar einem komplett gemeinsamen Grundstudium – aus, die gleichzeitig für ein Diplom- oder Magisterstudium verwendet werden können. Das Institut für Schulforschung und Lehrerbildung (ISL) der Universität-GH Wuppertal hat bereits einen entsprechenden Studiengang konzipiert, der mit einem akademischen Grad abgeschlossen wird (vgl. zur Diskussion um die Entstaatlichung der Lehrerausbildung im einzelnen Baurmann/Thomann/Wolff 1998). Andere Zentren gehen dagegen davon aus, dass es für eine qualifizierte Lehrerausbildung notwendig ist, dass auch die fachwissenschaftlichen Inhalte des Studiums auf berufliche Aufgaben bezogen werden – und dass entsprechend gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer auch außerschulisch gute Berufschancen haben. Ziel ist in beiden Fällen, möglichst gut ausgebildete Absolventinnen und Absolventen zu bekommen, die breit einsatzfähig sind – die Wege dahin sind allerdings sehr verschieden. Unterschiedliche Strategien zeigen sich auch in der Frage der Ausbildung für das Lehramt der Sekundarstufe I: Dem Dilemma, dass an den Hochschulen derzeit i.d.R. kaum eigenständige Lehrangebote für diese Zielgruppe gemacht werden, der SI-Abschluss zusammen mit dem SII-Examen im Prinzip sogar ohne vorherige angemessene Ausbildung ‚verschenkt‘ wird, will ein Teil der Zentren entgehen, indem sie sich innerhalb der Hochschule für eine Profilierung des Ausbildungsgangs einsetzen und auf die spezifischen

Bildungsbedürfnisse der Altersgruppe und den spezifischen Allgemeinbildungsanspruch der Sekundarstufe I im Unterschied zur Primarstufe bzw. zur Sekundarstufe II hinweisen. Insbesondere das Siegener ZfL hat dieses Anliegen – mit Zustimmung der gesamten Hochschule – ganz in den Vordergrund seiner Tätigkeit gestellt, nachdem der dortige Senat 1995 bereits eine frei gewordene C3-Professur im Fach Erziehungswissenschaft der Didaktik der Sekundarstufe I widmete (vgl. Universität-Gesamthochschule Siegen 1996, S. 13f.). Andere Zentren schließen sich dagegen der nordrhein-westfälischen Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Gabriele Behler an, die – im Interesse einer flexibleren Einsatzmöglichkeit der Absolventinnen und Absolventen und einer möglichen Absenkung der Eingangsgehälter im Schuldienst – eine Reduktion der bisherigen drei Lehramtsstudiengänge auf zwei sich in den Klassen fünf bis zehn überlappenden Ausbildungsgängen favorisiert (vgl. SPD Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen 1997). Die Befürworterinnen und Befürworter dieses Modells argumentieren auf der einen Seite mit pädagogischen Vorteilen – die bisher für die Schülerinnen und Schüler abrupten Übergänge von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und von der Klasse zehn in die Oberstufe könnten durch Kenntnis von Zielen und Aufgaben der anderen Schulformen gemildert werden – und auf der anderen Seite mit der Anpassung der Ausbildung an die Schulwirklichkeit, die die Stufentrennung nie vollzogen hat, sondern wo sich auf der einen Seite die Haupt- und Realschule und auf der anderen Seite die Gymnasien und die Gesamtschulen befinden. Strittig in der Diskussion sind in jedem Fall die Frage nach einer spezifischen SI-Didaktik, die Frage nach Gleichartigkeit und Differenz von Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule sowie die Frage nach den Motiven der Studierenden bei der Entscheidung für die Sekundarstufe I: Kurzstudium- oder Schulformorientierung, Fachinteresse oder Erziehungsinteresse?

#### *4.4. Verknüpfung von Theorie und Praxis als Herausforderung*

Ein Problem, das dagegen – mit Ausnahme von Halle – in allen Zentren einheitlich intensiv bearbeitet wird, ist das Theorie-Praxis-Verhältnis, dessen unzureichende Gestaltung sich vor allem in der Misere der Schulpraktischen Studien ausdrückt. Formal von der nordrhein-westfälischen Lehramtsprüfungsordnung nur im Umfang von zwei Semesterwochenstunden vorgesehen, i.d.R. unzureichend betreut – und wenn, häufig nicht von Hochschullehrerinnen bzw. Hochschullehrern, sondern von nicht in den Hochschulbetrieb integrierten Lehrbeauftragten – und daher überhaupt nicht in das Studium eingebunden, macht dieser Bereich wie kein anderer deutlich, dass die Lehrerausbildung ihren Ort in der Universität noch nicht gefunden hat. Nicht nur bedeutet dies, dass Studierende keine angemessene Verknüpfung von Theorie und Praxis erfahren können, sondern es bedeutet auch, dass Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer auf Dauer den Kontakt zur Praxis verlieren. Nun kann hieraus allerdings nicht die Konsequenz gezogen werden, auf die Schulpraktischen Studien als „Mitbringsel“ der Pädagogischen Hochschulen bei der Integration in die Universitäten“ (Radtke/Webers 1998, S. 203) zu verzichten, wie es Radtke/Webers vorschlagen. Rothermund weist in seiner Entgegnung zu Recht darauf hin, dass die Erfahrungen, die die Lehramtsstudierenden als Schülerinnen und Schüler gemacht haben, „nicht einfach in Lehrererfahrungen umgewandelt werden [können; S.B.]“, und formuliert in aller Kürze eine angemessene Leitlinie zum Sinn von Praxiserfahrungen im Studium: Es gehe hier um

„- die Einführung in die Beobachtung von Erziehung und Unterricht im schulischen Feld,

- den Vergleich zwischen der beobachteten schulischen Realität und den Aussagen der (verschiedene) Theorieangebote und
- allenfalls um erste eigene Unterrichtsversuche (Planung und Durchführung), um erste Erfahrungen mit der Leistungsfähigkeit von Planungsmodellen zu gewinnen.“ (Rothermund 1998, S. 423 und S. 425)

Der Handlungsbedarf in diesem Feld führte zunächst dazu, dass an den meisten ZfL-Standorten das Praktikumsbüro, zuständig für Organisation und Durchführung der beiden Praktika im erziehungswissenschaftlichen Studium, aus dem Fach Erziehungswissenschaft herausgenommen und in die Zentren integriert wurde – in der Hoffnung, so zu einer Vernetzung mit dem von den Fächern betreuten Fachpraktikum und den übrigen Studienelementen beitragen zu können. Während die Verknüpfung mit dem Fachpraktikum auch zu gelingen scheint und durch die gemeinsamen Aktivitäten der an allen Praxiselementen des Studiums beteiligten Personen deren Stellenwert deutlich gewonnen hat, scheitert die Vernetzung mit den übrigen Studienelementen bisher an der geringen Verbindlichkeit von Inhalten vieler Lehrveranstaltungen: Absprachen mit dem einen Hochschullehrer sind hinfällig, wenn im folgenden Semester ein anderer Hochschullehrer die entsprechende Veranstaltung durchführt – mit völlig anderen Inhalten, Methoden und Formen.

Darüber hinaus haben mehrere Zentren erfolgreich an neuen Konzepten für die Schulpraktischen Studien gearbeitet und diese umgesetzt – i.d.R. mit der Kapazität der teilabgeordneten Lehrerinnen und Lehrer, die ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis darstellen. Exemplarisch sei auf das „Praktikum im Berufsfeld Schule“ (PBS) für Lehramtsstudierende der Sekundarstufen I und II im zweiten Semester der ZKL Münster hingewiesen, das als erziehungswissenschaftliches Tagespraktikum anerkannt wird: Schulen melden Projekte, bei denen sie sich studentische Unterstützung vorstellen können. Typisch dafür sind z.B. eine individuelle Förderung lernschwacher Kinder oder von Aussiedler- bzw. von Ausländerkindern, Binnendifferenzierung im Unterricht, Erstellung von Freiarbeitsmaterialien oder Begleitung bei Klassenfahrten. Stroot/Rüsch gen. Klaas führen zur Zielsetzung des PBS aus:

- „Lehramtsstudierende sollen ... möglichst früh die Möglichkeit erhalten, im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich praktische Erfahrungen zu sammeln, damit
- ◆ eine Kontinuität des Lernprozesses sichergestellt wird;
  - ◆ Studierenden rechtzeitig die Notwendigkeit pädagogischer Qualifikationen deutlich wird;
  - ◆ sie rechtzeitig und vorbehaltlos ihre Berufswahl überprüfen können;
  - ◆ sie durch positive Erfahrungen einen Motivationsschub für ihr weiteres Studium erhalten;
  - ◆ sich ihnen bewußtere Gestaltungsmöglichkeiten für ihr weiteres Studium eröffnen.“ (Stroot/Rüsch gen. Klaas 1997, S. 1)

Die Studierenden werden durch einen zweitägigen Workshop, an dem auch Dozentinnen und Dozenten aus der Erziehungswissenschaft beteiligt sind, auf ihre Aufgaben vorbereitet. In diesen thematischen Rahmen gehört auch der Aufbau von sogenannten „Lernwerkstätten“, der von einigen ZfL betrieben wird. Diese Werkstätten machen mit der Forderung nach Nutzung der Hochschulveranstaltungen als Lehr-Lernfeld für die spätere Berufspraxis ernst. Das ZfL der Universität-GH Siegen hat beispielsweise – aufbauend auf einer seit vielen Jahren bestehenden Lernwerkstatt für die Primarstufe – eine Sekundarstufenlernwerkstatt eingerichtet. Heymann führt zu ihren Zielsetzungen aus:

- „Die Sekundarschul-Werkstatt ist gedacht als ‚Schnittstelle‘ zwischen theoretischer Aneignung und praktischer Erprobung, und sie soll Möglichkeiten zur praktischen Erfahrungssammlung und Praxisbegegnung auf einer andern Ebene als in den gängigen

Praktika bieten.“ (Heymann 1997, S. 28; vgl. auch den Beitrag von Heymann in diesem Band)

Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist, dass die Lernwerkstatt in der benachbarten Hauptschule platziert ist. Langfristig ist daran gedacht, diese als Laborschule zu etablieren.

So wünschenswert und wichtig gerade diese Projekte zur Gewinnung angemessener Praxiserfahrung auch sind, verbirgt sich in ihnen m.E. jedoch – und das gilt durchaus auch für entsprechende Projekte in anderen Zentren wie z.B. für die „Kontaktbörse“ in Paderborn – eine neue Problematik: Mit dem begrenzten Mitarbeiterstab der Zentren ist es auf Dauer nicht durchzuhalten, für die große Zahl an Lehramtsstudierenden eigene Angebote in Lehre und Forschung zu machen. Die personellen Ressourcen müssen vielmehr genutzt werden, um das eigentlich für Lehre und Forschung zuständige Personal in den Fachbereichen bzw. Fakultäten zu entsprechenden Projekten zu bewegen, solche möglicherweise auch zu initiieren, sie aber in der Verantwortung dieser zu lassen. Bei einem zeitweilig selbstständigen Angebot der Zentren handelt es sich sonst nicht um eine substantielle Änderung, sondern nur um eine versteckte Personalaufstockung, deren Abzug zu einer Wiederherstellung der alten Zustände führt. In Dortmund, wo das Praktikumsbüro noch eine Einrichtung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft ist, sind im Zuge der Diskussion um die Lehrerausbildung einige Initiativen von den Fachbereichen aus angestoßen worden, zu denen u.a. die Entwicklung eines Modellvorhabens „Berufspraktisches Halbjahr“ gehört (vgl. Arens-Voshege 1998, S. 25). Zudem führten Fachbereich und Praktikumsbüro gemeinsam Fachtagungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis durch (vgl. ebd., S. 21ff.).

#### *4.5. Versuche zur Überwindung der Desintegration*

Zur Vernetzung der einzelnen Bereiche des Lehramtstudiums und der ersten Phase der Lehrerausbildung mit der zweiten sind an fast allen ZfL „Runde Tische“, Gesprächskreise o.ä. gebildet worden (vgl. z.B. Blömeke 1998c, S. 63f. und S. 88ff.; IZPFL 1998, S. 2ff.; ZfL UniDO 1997, S. 5ff.). Hier erfolgt zunächst einmal nur eine gegenseitige Information der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft sowie der Studienseminare über die Inhalte der jeweiligen Ausbildungseinheiten. Damit ist aber ein wichtiger Schritt getan, der vor der Gründung von ZfL nicht stattfand, da die unterstützende Infrastruktur – für Planung, Organisation und Dokumentation der Ergebnisse zuständig – fehlte.

Darüber hinausgehende Wirkungen lassen sich bisher jedoch nur in geringem Maße feststellen: Die Durchführung interdisziplinärer Seminare – mit Ausnahme von Ringvorlesungen, die aber eigentlich eher als multidisziplinär betrachtet werden müssen –, gemeinsamer Forschungsvorhaben, die Entwicklung von gemeinsam genutzten Basismaterialien oder die gegenseitige Abstimmung von Ausbildungsinhalten setzen voraus, dass sich die jeweils Beteiligten z.B. eines Gesprächskreises Fachdidaktik, wie es ihn an einigen Universitäten gibt, auf einen gemeinsamen wissenschaftstheoretischen Standpunkt einigen, was schwer möglich erscheint und vermutlich auch gar nicht sinnvoll ist, oder dass sie sich zumindest auf einen Grundkonsens unverzichtbarer Standards einigen. Dies stellt sich – nicht zuletzt aufgrund der spezifischen Schwerpunkte in Forschung und Lehre – schwieriger dar, als zuvor gedacht.

In Bezug auf die Kooperation mit den Studienseminaren war anfangs von „Annäherung“ bzw. sogar von „koordinierter Ausbildung“ (ZfL UniDO 1997, S. 8f.) die Rede gewesen. Abgesehen von den dargestellten inneruniversitären Desintegrationstendenzen würde eine

Koordination der gesamten Ausbildung bedeuten, dass man sich über das letztliche Ziel von Lehrerausbildung verständigt und festlegt, welche Inhalte mit welchem Ziel in welcher Phase vermittelt werden. Ein so weitgehender Einigungsprozess konnte bisher m.E. von keinem der Zentren initiiert werden, so dass auch in diesem Bereich die gegenseitige Information im Vordergrund steht. Davon profitieren Lehrende und Studierende allerdings unmittelbar, ist den Lehrenden doch die Möglichkeit gegeben, gegenseitig in ihren Lehrveranstaltungen aufeinander Bezug zu nehmen, und ist den Studierenden doch die Möglichkeit gegeben, Schlussfolgerungen für ihre individuelle Studienplanung zu ziehen (vgl. Hilligus/Schmidt-Peters 1998, S. 74f.). Weitergehende Ergebnisse scheinen mittelfristig jedoch nur schwer realisierbar – und in jedem Fall nicht allein von den Zentren machbar.

## **5. Rückschlüsse aus der Arbeit der ZfL**

Welche Schlüsse lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen mit Zentren für Lehrerbildung für die weitere Diskussion ziehen? Die am Modellversuch teilnehmenden nordrhein-westfälischen ZfL werden sich in diesem Jahr (1999) einer Abschlussevaluation unterziehen, anhand derer die Landesregierung über eine weitere Förderung entscheidet, nachdem Anfang 1998 bereits eine Zwischenbilanz mit externer Evaluation gezogen wurde (vgl. Blömeke 1998a und Blömeke 1998b). Die Zwischenergebnisse erscheinen dem Gesetzgeber aber bereits so positiv, dass im Entwurf des neuen Landes-Hochschulgesetzes Zentren institutionell als Einrichtungen der Universitäten vorgesehen sind – allerdings in einer nicht unproblematischen Form: § 25 Abs. 5 spricht von ZfL als unterstützenden Einrichtungen für die neuen beschließenden Ausschüsse. Dies entspricht von der Konstruktion am ehesten der dienstleistungsorientierten Bielefelder Konzeption, dessen Vor- und Nachteile oben dargestellt wurden.

Deutlich geworden ist in den letzten vier Jahren auf jeden Fall, dass die nordrhein-westfälischen Zentren hochschulextern erst im Verbund stark geworden sind. Das eine Zentrum für Lehrerbildung in Bielefeld, das seit mittlerweile fast zwanzig Jahren besteht, hat landespolitisch nur eine begrenzte Wirkung gehabt. Die neuen ZfL konnten sich dagegen innerhalb kürzester Zeit als Ratgeber und Experten in Sachen Lehrerausbildung etablieren. Sie versuchen zudem das zu realisieren, was auf Hochschulebene aufgrund der Konkurrenz um die Studierenden bzw. auf Ebene der Fächer aufgrund von Differenzen nicht möglich zu sein scheint: gemeinsames Vorgehen und Lernen voneinander. Der regelmäßige Erfahrungsaustausch zeigt, welche strukturellen Ähnlichkeiten an den betreffenden Hochschulen bestehen, so dass man sich gegenseitig stützen kann. Es sollte auch deutlich geworden sein, dass die polemische Ablehnung einer Einrichtung von ZfL, wie von Radtke/Webers vorgetragen, die solche Querstrukturen als „Lösung“ bezeichnen, die ihr Problem „sucht“ (Radtke/Webers 1998, S. 199), unbegründet ist und in der Tat als „Ausdruck eines strukturkonservativen Denkens“ und „(klaglose) Anerkennung der Randständigkeit der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten“ bezeichnet werden kann (Rothermund 1998, S. 424). Mit den Zentren ist endlich ein institutioneller Ort geschaffen worden, der Sachwalter für die ansonsten von außen schwer zu durchschauende universitäre Lehrerausbildung ist. Die Zentren können unmittelbar angesprochen werden – noch viel besser als in Diplom- oder Magisterstudiengängen, in denen man im Zweifelsfall auch immer nur einen einzelnen Hochschullehrer erreicht –, aber auch „haftbar“ gemacht werden.

In letzterem liegt aber auch die große Gefahr, der die Zentren ausgesetzt sind: Überforderung durch zu umfangreiche Aufgabenzuschreibung. Forschung und Lehre sind im Kern Aufgaben der Fachbereiche bzw. Fakultäten. Nimmt man ihnen hier zu viel Verantwortung ab, bedeutet das zum einen, dass diese sich aus der Lehrerbildung herausziehen können, und zum anderen eine Überfrachtung der Zentren. Bereits jetzt zeigt das oben angerissene Aufgabenfeld der Zentren – erinnert sei an Forschungsförderung und Lehrkoordination, Studienberatung und LPO-Umsetzung, Lehrerfortbildung und Organisation der Schulpraktika, Leitbilddiskussion und Errichtung von Lernwerkstätten usw. – die Unverhältnismäßigkeit von Vorhaben und personellen Ressourcen, die mit durchschnittlich zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern und einem teilabgeordneten Lehrer zusätzlich zum Praktikumsbüro zu Beschränkung gezwungen sind. Hier liegt auch ein Problem der Empfehlungen zur Lehrerbildung der DGfE-Kommissionen. Das breite Spektrum an Aufgaben – kurzfristig die Koordination von Lehrveranstaltungen, Initiierung fächerübergreifender Lehrveranstaltungen, Anbietung eigener Lehre, Evaluation von Lehre und Studium, Vergabe von Forschungsmitteln und -stellen, Initiierung von Forschungsprojekten, Teilnahme an Berufungsverfahren, Organisation und Begleitung der Praxiselemente des Studiums und mittelfristig sogar die Übernahme von Teilaufgaben für die Referendarsausbildung sowie die Lehrerfortbildung (vgl. DGfE-Kommissionen 1997, S. 107ff.) – beinhaltet eine Tendenz zur Überforderung und führt möglicherweise zu einer unbeweglichen Großorganisation, die neue Probleme mit sich bringen würde. Doch bei Beachtung der sinnvollerweise kleinen – und damit flexiblen – Struktur der ZfL können diese einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung leisten. Das schließt nicht aus, größere Lösungen als mögliche Entwicklungsoptionen zu beschreiben, ohne dass die Ausgänge heute bereits vorgegeben werden.

## Literatur

- Arens-Voshege, Barbara, Innovationen im Praktikumsbüro. Projekte seit November 1997, in: Zentrum für Lehrerbildung. Info (Dortmund) H. 4 (November 1998), S. 19-26
- Baurmann, Jürgen / Thomann, Walter / Wolff, Dieter, Reform der Lehrerbildung durch Entstaatlichung?, in: Blömeke 1998a, S. 107-123
- Blömeke [1998a], Sigrid (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele, Bad Heilbrunn/Obb. 1998
- Blömeke [1998b], Sigrid (Hrsg.), Halbzeit im Modellversuch „Zentren für Lehrerbildung“. Tagung am 09.03. und 10.03.1998, Paderborn 1998 (Ms.)
- Blömeke [1998c], Sigrid, Rechenschaftsbericht 1997/1998, Paderborn 1998
- Buchen, Sylvia / Weise, Elke, Vorwort, in: Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL (Halle/Saale) H. 1 (1994), S. 5
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommissionen Schulpädagogik/Didaktik und Schulpädagogik/Lehrerbildung [DGfE-Kommissionen], Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Erziehungswissenschaft 1997, H. 17, S. 82-111
- Dichanz, Horst / Wildt, Johannes, Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter, in: Blömeke 1998a, S. 197-208
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf, Neuwied / Kriftel / Berlin 1996
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], Ansätze zur Reform der LehrerInnenbildung. Positionspapier der GEW, Frankfurt/M. 1997 (Ms.)
- Heymann, Hans Werner, Lehrerbildung für einen allgemeinbildenden Fachunterricht – Perspektiven für den Sekundarbereich, in: Schmidt-Peters, Anne / Weber, Birgit (Hrsg.), Jugend – Bildung – Lehrerbildung, Siegen 1997, S. 18-32
- Hilligus, Annegret Helen / Rinkens, Hans-Dieter, Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung?, in: Blömeke 1998a, S. 85-106
- Hilligus, Annegret Helen / Schmidt-Peters, Anne, Lehrerbildung für die Sekundarstufe II, in: Blömeke 1998a, S. 63-83
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK], Positionspapier der HRK S 75/200i zu Abitur – Allgemeine Hochschulreife / Studierfähigkeit vom 24.05.1995 (Ms.)
- Höltershinken, Dieter, Zentren für Lehrerbildung: Kontrollinstanzen oder Entwicklungsstellen?, in: Zentrum für Lehrerbildung. Info (Dortmund) H. 3 (Januar 1998), S. 1-3

- <http://www.forum.uni-kassel.de/hhg> 1999
- <http://www.uni-muenster.de/Lehrerausbildung/t3/welcome.html> 1999
- <http://www.zfl.uni-bielefeld.de> 1999
- Interdisziplinäres Zentrum für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung [IZPFL], Rechenschaftsbericht Juni 1997 – Juni 1998, Potsdam 1998 (Ms.)
- Jahnke, Thomas, Konzeption zur Neustrukturierung des Interdisziplinären Zentrums für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung, Potsdam 1996 (Ms.)
- Keuffer, Josef / Reinhardt, Sibylle, Vorwort der Herausgeber, in: Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL (Halle/Saale) H. 5 (1996), S. 5
- Kienecker, Ulrich / Maßmann, Heiner, Zur Situation der Lehramtsausbildung an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal. Ergebnisse einer Studierendenbefragung, Wuppertal 1997 (Ms.)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSWWF] (Hrsg.), Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Abschlußbericht Dezember 1997, Frechen 1998
- Möhle, Volker, Lehrerausbildung, in: Lundgreen, Peter (Hrsg.), Reformuniversität Bielefeld. 1969-1994 zwischen Defensive und Innovation, Bielefeld 1994, S. 235-258
- Müller-Rolli, Sebastian, Lehrerbildung, in: Führ, Christoph / Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 398-411
- Mürmann, Martin, Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden, Paderborn 1996 (Ms.)
- Mürmann, Martin, Das Lehramtsstudium im Urteil von Lehrenden. Ergebnisse einer Befragung von Lehrenden der Universität-Gesamthochschule Paderborn zur Situation der Lehramtsstudiengänge, Paderborn 1997 (Ms.)
- Oelkers, Jürgen, Kommunikation und Kooperation. Über Effizienz in der Lehrerbildung, in: Zentrale Koordination Lehrerausbildung (Hrsg.), Forum Lehrerbild. Biographie und Kommunikation, Münster 1997 (=ZKL-Texte Nr. 4), S. 44-69
- Otto, Gunter, Was für Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schule?, in: Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL (Halle/Saale) H. 1 (1994), S. 7-23
- Peters, Walter, Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen 1955-1980. Von der Pädagogischen Akademie über die Pädagogische Hochschule zum Aufbruch in die Universität, Frankfurt 1996
- Radtke, Frank-Olaf / Webers, Hans-Erich, Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem, in: Die deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 199-216
- Rektor der Universität Bielefeld, Verwaltungs- und Benutzungsordnung für das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Universität Bielefeld vom 09. September 1993, in: Mitteilungsblatt Universität Bielefeld. Amtliche Bekanntmachungen 27/93, S. 163-164
- Rinkens, Hans-Dieter, Durch Synergie zu einer neuen Qualität der Lehrerbildung, in: Paderborner Universitäts-Zeitschrift 2/95, S. 23-24
- Rothermund, Manfred, Ist die Lehrerbildung ohne Schulpraktische Studien effektiver?, in: Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 422-426
- Scholz, Wolf-Dieter, Verfachlichung der Volksschullehrerausbildung – Pädagogisierung der Gymnasiallehrerausbildung: Die Reformen seit den 1960/1970er Jahren, Oldenburg 1993
- Seipp, Bettina / Wittmann, Erich, Grundschullehrer(innen)-Ausbildung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Praxis, in: Zentrum für Lehrerbildung. Info (Dortmund) H. 2 (Mai 1997), S. 7-12
- Senat der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [ODiZ], Ordnung des Didaktischen Zentrums (ODiZ), o.O. (Oldenburg) o.J. (1997) (Ms.)
- SPD Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), „Das Lehren lernen“. Dokumentation der gleichnamigen Veranstaltung vom 23. Januar 1997 in der Handwerkskammer Dortmund, Köln o.J. (1997)
- Stroot, Erwin / Rüschen, Klaas, Ute, Münsteraner Modell – „Praktikum im Berufsfeld Schule (PBS)“. Erste Ergebnisse Berichtszeitraum: November 1996-Juli 1997, Münster o.J. (1997) (Ms.)
- Tulodziecki, Gerhard / Blömeke, Sigrid (Hrsg.), Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation, Gütersloh 1997
- Universität-Gesamthochschule Siegen, Konzept zur Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung an der Universität-Gesamthochschule Siegen, Siegen 1996 (Ms.)
- Wenzel, Hartmut / Helsper, Werner / Keuffer, Josef, Das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, in: scientia halensis 4/1995, S. 35-36
- Zentrale Koordination Lehrerausbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster [ZKL], Bericht über die Arbeit der Zentralen Koordination Lehrerausbildung. Berichtszeitraum 2.1.1996 bis 15.10.1996, o.O. (Münster) o.J. (1996) (Ms.)
- ZfL UniDO, Jahresabschlußbericht: Übersicht über abgeschlossene und laufende Arbeiten des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Dortmund 1996, o.O. (Dortmund) o.J. (1997) (Ms.)

Sigrid Blömeke, Jg. 1965, Universitätsprofessorin Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen zur Lehrerbildung, zur Medienpädagogik und zur historischen Bildungsforschung.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin