

Sigrid Blömeke

Zentren für Lehrerbildung — Element universitärer Organisationsentwicklung

Einleitung

Die Existenz von bundesweit mittlerweile zehn Zentren für Lehrerbildung und die Planungen in Nordrhein-Westfalen, an allen Universitäten des Landes die Gründung solcher Einrichtungen zu initiieren, lassen es geboten erscheinen, grundsätzlich nach deren Funktion zu fragen. Im folgenden Beitrag wird die These vertreten, dass Zentren für Lehrerbildung (ZfL) ein Element universitärer Organisationsentwicklung darstellen und die Rolle von Katalysatoren zur Verbesserung von Problemlösungsprozessen in der Lehrerausbildung einnehmen sollten.

Die Universität wird als Ort der ersten Phase der Lehrerausbildung dabei vorausgesetzt, da derzeit nur sie eine angemessene Forschungsorientierung, eine fundierte und gleichzeitig breit angelegte wissenschaftliche Ausbildung in Erziehungswissenschaft und den Unterrichtsfächern sowie den Erwerb der für den Lehrerberuf so eminent wichtigen Schlüsselqualifikationen gewährleistet. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass jede groß angelegte Strukturreform – und darum würde es sich bei einer Verlagerung der Lehrerausbildung aus der Universität (wohin auch immer) handeln – neben positiven Effekten zahlreiche unerwünschte Nebenwirkungen mit sich bringt. Dies hat zuletzt die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universität gezeigt, die in allen Lehramtsstudiengängen zu einer spürbaren Verbesserung der Ausbildungsqualität, aber auch zu (z. T. neuen) Defiziten – insbesondere zu einem nur schwach ausgeprägten Berufsbezug, zu einer mangelhaften inhaltlichen Abstimmung der einzelnen Ausbildungsphasen und zu einer undurchschaubaren Studienorganisation – geführt hat. Die

Möglichkeiten, diese Probleme durch strukturimmanente Reformen zu beheben, sind noch nicht ausgereizt.

Vor diesem Hintergrund sind vier zuweilen genannte Alternativen zur Universität als Ort der Lehrerbildung auszuschließen, was hier nur kurz angerissen werden soll:

- Die Fachhochschule – als am häufigsten in die Diskussion gebrachte Alternative zur Universität – kann in ihrer gegenwärtigen Form neben der unzweifelhaft beeindruckenden Anwendungsorientierung angesichts von 18 Semesterwochenstunden Lehrverpflichtung der Professorinnen und Professoren keine ausreichende Forschungsorientierung sichern. Zudem fehlen qualitativ und quantitativ angemessen ausgestattete Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften.
- Pädagogische Hochschulen, wie sie z. B. in Baden-Württemberg bestehen, können zwar eine berufsfeldspezifische Forschung sichern, da ihre Lehrverpflichtung der an Universitäten im Wesentlichen entspricht und sie volles Promotionsrecht – und in Kooperation mit einer Universität auch Habilitationsrecht – besitzen. Ein deutliches Manko stellt allerdings die Kleinförmigkeit der Organisation dar, die eine fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung in den Unterrichtsfächern behindert.
- Angesichts der gestiegenen Anforderungen an den Lehrerberuf stellt auch die einphasige Lehrerbildung kein angemessenes Modell mehr dar: Der notwendige Komplexitätsgrad überfordert noch jede Ausbildungsstätte.
- Auch ein ZfL sollte diesen ‚Ort‘ der Lehrerbildung nicht darstellen, wie in Einzelfällen gefordert wird. Hier sollte nicht selbst umfassend gelehrt und geforscht werden, eine PH in der Universität entstehen, sondern Lehrerbildung sollte genuine Aufgabe der Fachbereiche bzw. Fakultäten der Universitäten bleiben. Die Funktion eines ZfL ist anders zu beschreiben.

Um deutlich zu machen, was es bedeutet, ein Zentrum für Lehrerbildung als Katalysator in einem Organisationsentwicklungsprozess zu sehen, gehe ich zunächst kurz auf grundlegende Prinzipien der Organisationsentwicklung ein, die ich anschließend am Beispiel des Lehrerbildungszentrums der Universität Paderborn (PLAZ) konkretisiere. Diese

Konkretisierung erfolgt zunächst im Hinblick auf die Institutionalisierung des PLAZ, dann im Hinblick auf seine Tätigkeitsfelder. Abschließend werden einige Probleme eines solchen ZfL-Verständnisses diskutiert.

Prinzipien der Organisationsentwicklung

Theorien und Konzepte zur Organisationsentwicklung (OE) existieren (fast) so viele, wie es Autorinnen und Autoren gibt, die sich mit ihr auseinandersetzen. Neuberger sieht den Begriff der Organisationsentwicklung daher als „Sammelbegriff für Interventionstechniken“ (NEUBERGER 1994, S. 238) jeglicher Art an, sofern sie über individuelle Beratung hinausgehen und sich auf Teile einer oder die gesamte Organisation beziehen. Entsprechend vielfältig ist die Benennung der ‚Berater‘ in einem OE-Prozess: Es handelt sich um ‚Katalysatoren‘, ‚change agents‘, ‚neutrale Dritte‘, ‚Moderatoren‘, ‚Facilitatoren‘, ‚Entwicklungsagenturen‘ oder eben schlicht ‚Berater‘ (vgl. ebd., S. 241). Auf den Bildungsbereich bezogen ist in den letzten Jahren v. a. im Bereich der Schulentwicklung eine rege Diskussion zu verzeichnen.

Ohne auf die verschiedenen Ansätze im Einzelnen eingehen und eine zu enge Festlegung auf eine spezifische Theorie vornehmen zu wollen, sei angemerkt, dass sich die folgenden Überlegungen in pragmatischer Weise auf Ansätze der systemischen Organisationstheorie stützen. Organisationen werden in diesem Sinne als soziale Systeme verstanden, denen ein hohes Maß an Eigendynamik innewohnt und in denen die Kooperation der Mitglieder untereinander nach formellen und informellen Regeln erfolgt (vgl. SCHÖNIG/BRUNNER 1993, S. 21ff.). Diese spezifischen Bedingungen der Eigendynamik und der informellen Regeln haben Konsequenzen für das Verständnis der Funktion von Beratern in einem OE-Prozess. KÖNIG und VOLMER (1999, S. 49) führen hierzu aus:

„Systemische Organisationsberatung geht von der These aus, dass die Kompetenz des Klientensystems grundsätzlich die Kompetenz externer Experten übersteigt, weil erst im System selbst über die Wirkungen bestimmter Maßnahmen entschieden wird.“

Dem systemischen Ansatz folgend kann man OE definieren als eine „langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der

Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung formaler Arbeitsteams“ (FRENCH/BELL 1994, S. 31). Zur Unterstützung des OE-Prozesses ist „die Hilfe eines neutralen Dritten (im Folgenden als ‚Katalysator‘ bzw. ‚Berater‘ bezeichnet; S. B.) erforderlich, der nicht der jeweiligen Organisationsstruktur angehört. ... Zumindest sollte er außerhalb des betreffenden Subsystems stehen“ (ebd., S. 34). Die Rolle eines Katalysators bzw. Beraters unterscheidet sich sowohl von der des fachwissenschaftlichen Experten als auch von der des anordnenden Arztes bzw. Therapeuten. Wesensimmanent ist u. a., dass dem Berater keine formalen Befugnisse zukommen, wie KÖNIG und VOLMER (1999, S. 46; für den Bildungsbereich vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1998, S. 70ff. und 120f.) darlegen:

„Im Unterschied zu sonstigen Interventionen sind Berater keine Entscheider, sondern sie geben (je nach Situation) Anregungen, Hilfestellung, Unterstützung, damit das Klientensystem das Problem selbst lösen kann.“

Der Prozess der Organisationsentwicklung ist – den OE-„Klassikern“ FRENCH und BELL zufolge – durch drei Phasen gekennzeichnet:

1. Diagnose,
2. Aktion und
3. Aufrechterhaltung des Prozesses.

In der Phase der *Diagnose* geht es zunächst darum, sowohl das spezifische Subsystem als auch die organisatorischen Vorgänge zu identifizieren, die verändert werden sollen. Anschließend ist zu bestimmen, welche Informationen den Ist-Zustand angemessen beschreiben, und es sind schließlich Instrumente zu seiner Erhebung zu entwickeln. In der Phase der *Aktion* ist es notwendig, Interventionen zu planen, die das Funktionieren des Systems verbessern sollen, sie auszuführen und ihre Wirkung zu beurteilen. Im Kern steht dabei die Bildung von Arbeitsteams, durch die vorhandene Aktivitäten und Fähigkeiten gebündelt, vernetzt und weiterentwickelt werden (vgl. FRENCH/BELL 1994, S. 174ff.). Die Phase der *Aufrechterhaltung des Prozesses* schließlich umfasst alle Tätigkeiten, „deren Zweck es ist, den Organisationsentwicklungs-Vorgang selbst zu steuern und in Gang zu halten“ (ebd., S. 49). FRENCH und BELL (1994, S. 64) stellen dazu fest:

„Die Steuerung des Organisationsentwicklungs-Prozesses kann den Erfolg oder Misserfolg des Programms bestimmen.“

Diese kurze Einführung abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass im Bildungsbereich eine Phase mitzubedenken ist, die in gewinnorientierten Organisationen wie Industrieunternehmen, für die das Modell der Organisationsentwicklung zuerst entwickelt wurde, i. d. R. nicht relevant ist, nämlich die Phase der Zielklärung. Pädagogische Ziele sind komplex, reflexiv, umstritten und nicht widerspruchsfrei. Damit sie handlungsleitend werden, müssen sie unter den Beteiligten ausgehandelt, dürfen also nicht ‚von oben‘ vorgegeben werden (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1998, S. 128f.).

Das Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) als Element universitärer Organisationsentwicklung

Das Lehrerbildungszentrum der Universität Paderborn wurde 1995 gegründet. Die Hochschule nahm damit – neben anfangs drei, später fünf anderen Hochschulen – an einem Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen teil, der Ende 1999 ausgelaufen ist. Seither ist das PLAZ eine Dauereinrichtung. Der Aufbau erfolgte konsequent anhand der geschilderten Prinzipien der Organisationsentwicklung (vgl. im Einzelnen BLÖMEKE 2000, RINKENS/TULODZIECKI/BLÖMEKE 1999 und BLÖMEKE 1998).

Institutionalisierung eines ZfL als Katalysator in einem OE-Prozess

OE-Prozesse sind auf die Unterstützung durch Katalysatoren angewiesen; das PLAZ sollte diese Funktion für die Lehrerbildung an der Universität Paderborn übernehmen – mit entsprechenden Konsequenzen für die Institutionalisierung des Zentrums. Angesichts des Neutralitätsgebots war sowohl die Anbindung an einen Fachbereich als auch die Anbindung an das Rektorat von vornherein ausgeschlossen. Die Universität Paderborn entschied sich daher für die Etablierung des PLAZ als sogenannte zentrale wissenschaftliche Einrichtung nach § 31 UG (NRW). Das Zentrum stellt so eine Organisationseinheit quer zu allen Fachbereichen dar. Das neue Hochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, das in Kürze vom Landtag verabschiedet wird, schreibt diese Form der Institutionalisierung nicht zuletzt auch auf Initiative des PLAZ für alle vergleichbaren Einrichtungen verbindlich vor.

Für den OE-Prozess bedeutet die Etablierung eines ZfL als *zentrale* Einrichtung einer Universität die Überwindung der neuralgischen Grenze zwischen internem und externem Status eines OE-Beraters. In optimaler Weise werden die Vorteile von Ersterem und Letzterem verbunden und ihre jeweiligen Nachteile vermieden, indem das Zentrum als Teil des Systems Universität eine hinreichende interne Anbindung hat, um sein Klientensystem sehr gut zu kennen und sich mit hoher Motivation für seine Verbesserung zu engagieren, und indem es außerhalb der zu entwickelnden Subsysteme – den Fachbereichen – steht, so dass das Zentrum nicht Teil des Problems ist, das es zu lösen gilt.

Dass es sich um eine *wissenschaftliche* Einrichtung handelt, ist dabei aus verschiedenen Gründen (über-)lebenswichtig: um in den Fachbereichen auf ausreichend Akzeptanz zu stoßen, aber auch um die vielfältigen Aufgaben im Rahmen des OE-Prozesses überhaupt angemessen wahrnehmen zu können. Fundierte Diagnosen, die Beherrschung, Anwendung und Weiterentwicklung des dafür notwendigen Instrumentariums, die Initiierung von Diskursen zur Klärung der komplexen Ziele von Lehrerausbildung, die Planung von Veränderungen, die Überprüfung ihrer Wirkungen sowie die Reflexion der eigenen Rolle erfordern eine intensive wissenschaftliche Tätigkeit. Die alternativ denkbare Institutionalisierung als zentrale Betriebseinheit – Rechen- und Medienzentren vergleichbar – kommt dafür nicht in Frage.

Die Funktion eines ZfL als Katalysator in einem universitären OE-Prozess hat – bezogen auf die Institutionalisierung – eine weitere Konsequenz: Zwingend notwendig ist, dass ein Vertrauensverhältnis zu den Fachbereichen besteht; Kontrollaufgaben oder gar formale Entscheidungsbefugnisse des ZfL würden die Position als neutraler Dritter behindern, wenn nicht gar zerstören. Organisatorisch bedeutet dies die Etablierung eines eigenen Vorstands für das Zentrum – ohne Verflechtung mit dem Rektorat oder einer Lehrerausbildungskommission. An der Universität Paderborn wird die Leitung des PLAZ vom Senat gewählt, dem sie auch rechenschaftspflichtig ist; formale Befugnisse gegenüber den Fachbereichen bestehen nicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein als Katalysator in einem OE-Prozess verstandenes Zentrum für Lehrerbildung weder ein neuer Fachbereich der Universität in dem

Sinne ist, dass hier die Lehrerausbildung durchgeführt wird, noch eine Hochschulkommission, welche die Fachbereiche beaufsichtigt oder Entscheidungen in Angelegenheiten der Lehrerausbildung fällt. Es handelt sich vielmehr um eine parallel zu den Fachbereichen und Kommissionen existierende zentrale wissenschaftliche Einrichtung, die als Berater im Bereich der Lehrerausbildung fungiert.

Organisationsentwicklung durch ein ZfL

1. Diagnose

In einem ersten Schritt geht es für ein ZfL darum, Stärken und Schwächen der spezifischen Gestaltung der Lehrerausbildung vor Ort zu ermitteln. Zentrale Instrumente hierfür sind Befragungen von Hochschullehrenden, Studierenden und Universitäts-Externen, und zwar sowohl schriftlich per Fragebogen als auch mündlich in qualitativen Interviews. Eine erste große Evaluation der Lehrerausbildung wurde in Paderborn im Jahr 1995 – zu Beginn des Modellversuchs – durchgeführt, die vier Jahre später bei seinem Auslaufen wiederholt wurde. Ergänzt werden diese übergreifenden Evaluationen durch jährliche Absolventenbefragungen. Nach der Auswertung dieser Befragungen kommt es entscheidend darauf an, die Ergebnisse den für Forschung und Lehre Verantwortlichen bekannt zu geben und zu versuchen, Veränderungen zu erreichen. Das bedeutet, in mühsamer Kleinarbeit mit jedem einzelnen Fachbereich, z. T. auch Fach Gespräche zu führen, die Probleme aufzulisten und individuell angepasste Lösungswege zu suchen. Diese gilt es dann erneut zu evaluieren, so dass ein „Evaluations-Kreislauf“ entsteht.

2. Aktion

Eines der zentralen Ergebnisse aller Lehramts-Evaluationen ist die Feststellung mehrfacher Desintegrationsprozesse zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Personen und Organisationen. Zu den herausragenden Aufgaben eines Zentrums gehört es infolge dieser Diagnose, Aktivitäten zu bündeln und Kommunikation zu initiieren, und zwar zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Phasen der Lehrerausbildung, innerhalb der ersten Phase zwischen den Fachbereichen, Fächern und Lehrstühlen sowie schließlich zwischen dem Theorie-Ort Universität und dem Praxis-Ort Schule. Erster intervenierender

Schritt des PLAZ zur Verbesserung der Problemlösungsprozesse an der Universität Paderborn war daher die Bildung von Arbeitsteams, und zwar von Steuer- und Projektgruppen. Welche Gruppen im Einzelnen gegründet wurden und werden und wer daran teilnimmt, ergab und ergibt sich aus einem Wechselspiel von Freiwilligkeit und objektiven Erfordernissen. Die Sprecher der Steuergruppen sind Mitglieder des PLAZ-Vorstands, so dass eine reibungslose Zusammenarbeit gewährleistet ist. Die Steuergruppen werden zudem jeweils von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin bzw. einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des Zentrums unterstützt. Der langfristigen Abstimmung der Zielvorstellungen von Vorstand, Steuergruppen und Mitarbeitern dienen jährliche ganztägige Workshops. Eine Übersicht über die Struktur der Arbeitsteams zeigt – bezogen auf die Situation in Paderborn – folgende Grafik:

Vor einer einfachen 1:1-Übertragung ist allerdings zu bedenken, dass Gegenstand eines OE-Prozesses immer die einzelne Organisation ist – mit ihrer spezifischen Ausgangslage, ihrem personellen Veränderungspotenzial sowie ihren regionalen Besonderheiten und Profilierungsbedürfnissen, so dass eine gute Lösung für die eine Universität (i. d. F. Paderborn) nicht automatisch auch eine gute Lösung für eine andere Universität sein muss.

3. Aufrechterhaltung des OE-Prozesses

Während sich die ersten beiden Phasen der Diagnose und der Aktion auf die zu entwickelnde Organisation beziehen, wird nunmehr der Blick noch einmal auf das ZfL als beratende Einheit gerichtet. Sowohl durch die Zusammensetzung des Vorstands und der Steuergruppen als auch durch die Personalstruktur der Mitarbeiter sollte innerhalb des Zentrums ein Interessenausgleich der unterschiedlichen an der Lehrerausbildung beteiligten Bereiche vorgenommen werden, indem die Breite der Lehrerausbildung an der Universität widerspiegelt wird, also von

- Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft,

- Geisteswissenschaft, Mathematik und Naturwissenschaft sowie Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaft
- Hochschullehrenden, Mitarbeitenden und Studierenden.

Aufgrund zusätzlicher Ausstattung des PLAZ mit teilabgeordneten Lehrerinnen und Lehrern werden auch schulpraktische Qualifikationen gesichert.

In kleinen Gruppen können so vor allen Interventionen erste Problembereiche identifiziert, Konflikte diskutiert und Lösungswege erarbeitet werden. Von besonderer Bedeutung für die Arbeit des Paderborner ZfL ist dabei die – für einen OE-Prozess eher ungewöhnliche und in Schulen¹ bzw. gewinnorientierten Industrieunternehmen möglicherweise auch problematische – Aufnahme der „Kunden“, i. d. F. der Studierenden, als stimmberechtigte Mitglieder in den Vorstand und die Steuer- und Projektgruppen des Zentrums. Sie geben als „Leistungsempfänger“ der Lehrerausbildung wichtige Anregungen für die und Rückmeldungen zur Arbeit des PLAZ. Aus diesem Grund besteht auch eine enge Zusammenarbeit mit den beiden Lehramtsfachschaften für die Primarstufe und die Sekundarstufe, denen das PLAZ eine örtliche und inhaltliche „Heimat“ gibt.

4. Klärung der Zielsetzung

Die Lehrerausbildung wird von unterschiedlichen Einrichtungen getragen. Im Vorhergehenden wurde quasi unterstellt, dass alle Beteiligten dasselbe Ziel verfolgen. Gerade dies stellt aber einen Teil des Problems der Lehrerausbildung dar: Über ihr Ziel besteht unter den Beteiligten keine Einigkeit, oft nicht einmal ein Wille zur Konsensfindung. Wichtig ist daher, von Beginn des OE-Prozesses an Diskurse über ein Leitbild für die Lehrerausbildung zu organisieren, in dem auch lokale Profile aufgezeigt werden. Ein zentrales Problem ist in diesem Zusammenhang die enge Verzahnung der Lehrerausbildung mit Diplom- und Magisterstudiengängen, die im Gefüge der Universität häufig höhere Anerkennung genießen. Das PLAZ bemüht sich daher auch darum, die Aufgaben der

¹ DALIN/ROLFF/BUCHEN 1998 berichten über international nur geringe Erfahrung mit der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in den Schulentwicklungsprozess sowie von Problemen, wenn die Fragen über die Ebene des Klassenraums hinaus auf die institutionelle und die curriculare Ebene reichen (S. 307).

Lehrerbildung schärfer zu konturieren, sie innerhalb der Universität besser zu positionieren und ein Bewusstsein von ihrer Eigenständigkeit zu schaffen. Diesem Ziel dienen öffentliche Veranstaltungen zu aktuellen brisanten Fragen von Schule und Lehrerbildung. Dazu gehören aber auch identifikationsstiftende Angebote für die Lehrerbildung wie die Durchführung von Staatsexamensfeiern zweimal im Jahr mit der feierlichen Überreichung der Abschlusszeugnisse an alle Absolventinnen und Absolventen des entsprechenden Prüfungszeitraums und die Aufnahme der Lehramtsstudierenden in eine Ehemaligenvereinigung.

Die Fülle dieser hier nur angerissenen Aspekte, die alle um die Herstellung von Kommunikation innerhalb einer Hochschule sowie zwischen der Hochschule und den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen einer Region kreisen, macht deutlich, dass es sich bei den Zentren für Lehrerbildung – trotz der unbestreitbar ‚netten‘ Formulierung – keineswegs um eine Lösung handelt, die ihr *Problem* sucht, wie RADTKE/WEBERS (1998, S. 199) meinen. Dies kann man nur behaupten, wenn man die Zentren – wie die beiden genannten Autoren – rein organisatorisch definiert und Koordination als ihre Hauptaufgabe ansieht und sie nicht als OE-Einheiten, also als Unterstützungssysteme für Kommunikationsprozesse begreift. RADTKE/WEBERS erliegen damit ihrer eigenen Kritik an den Zentren: nämlich der Verwechslung von Kommunikation und Organisation. So wie in der Tat Organisation nicht das alleinige bzw. gar das Hauptproblem der Lehrerbildung ist, sondern die fehlende Kommunikation der Beteiligten untereinander, sind die Zentren Ort der Kommunikation und nicht allein – oder gar vor allem – Ort der Organisation.

Das Beispiel Erziehungswissenschaft

Um die Prinzipien der OE für ein ZfL weiter zu konkretisieren, soll im Folgenden ein typisches Beispiel aus der Arbeit des PLAZ dargestellt werden. Das erziehungswissenschaftliche Studium für die Lehrämter stellt ein besonders wichtiges, aber auch ein oft kritisierendes Element der Lehrerbildung dar: Seine Wichtigkeit ergibt sich daraus, dass es einerseits von *allen* Lehramtsstudierenden absolviert werden muss und dass andererseits in diesem Teil des Studiums die spätere Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer im

Mittelpunkt steht. Genau an diesem Punkt setzt aber die Kritik an: Statt am späteren Berufsfeld Schule sei das EW-Studium an der disziplinären Systematik der an ihm beteiligten fünf oder mehr Fächer orientiert, statt verbindliche professionsspezifische Grundlagen zu legen sei das Studium durch ein hohes Maß an Beliebigkeit gekennzeichnet, statt den Kern der Lehrerausbildung darzustellen sei das EW-Studium ohne Bezug auf die anderen Ausbildungselemente isoliert und im Bewusstsein der Studierenden randständig (vgl. insbesondere TERHART 2000, MSWWF 1998 und OELKERS 1997; nach WILDT 2000, S. 1 stellt das EW-Studium allerdings „nur die Spitze des Eisbergs“ der Probleme in der Lehrerausbildung dar).

Die erste große Evaluation der Lehrerausbildung in Paderborn zu Beginn der Arbeit des PLAZ deckte genau diese Schwachstellen auch für die eigene Universität auf. Das PLAZ initiierte und unterstützte daher einen OE-Prozess in zweierlei Hinsicht: auf der Ebene der Koordination und Organisation und auf der Ebene der inhaltlichen Abstimmung. Zunächst zur ersten Ebene: Im Rahmen des Projektes *KAPLAN* – „Koordination, Abstimmung und Planung des Lehrangebots“ – wurden in einem ersten Schritt die personellen Zuständigkeiten in den beteiligten Fächern für das erziehungswissenschaftliche Studium und die darauf ausgerichteten organisatorischen Abläufe identifiziert (bzw. geschaffen, falls nicht vorhanden). Im Weiteren wurden EDV-Tools für die Planung und Koordinierung des Lehrangebots entwickelt und bereitgestellt, um die Abläufe zu vereinheitlichen und zu vereinfachen. Schließlich wurde ein Koordinierungsgremium eingerichtet, in dem die fünf am EW-Studium beteiligten Fächer vertreten sind und welches das Lehrangebot auf Vollständigkeit und Angemessenheit prüft. Ein auf dieser Basis erstelltes kommentiertes Vorlesungsverzeichnis macht die Ergebnisse nach außen sichtbar. MÜRMAN und GROßE HOLTHAUS (1999, S. 79) beschreiben die in diesem Zusammenhang erfolgte Katalyse-Tätigkeiten des PLAZ:

„Die Rolle des PLAZ im Projekt ‚KAPLAN‘ bestand bzw. besteht darin, die Fächer für die Notwendigkeit einer stärkeren Koordination und studiengangbezogenen Lehrplanung zu sensibilisieren, Vorschläge für eine geeignete Organisation zu unterbreiten, die Arbeit des Koordinierungsgremiums vorzubereiten und zu moderieren sowie den gesamten Prozess zu begleiten. Die Überzeugungsarbeit war vor allem deshalb erforderlich, weil

die Abstimmungsprobleme aus der Sicht der einzelnen Fächer zum Teil nicht gesehen wurden bzw. manche Lehrende die mit der konsequenteren Lehrplanung verbundenen Aktivitäten als Eingriff in ihre ‚Freiheit der Lehre‘ missverstanden oder als zusätzliche Belastung der Lehrenden bzw. als Verschulung des Studiums betrachteten.“

Aktionen auf der Ebene der inhaltlichen Abstimmung der Lehrveranstaltungen begleiteten diese Maßnahmen: In einer neuen Studienordnung wurde ein Curriculum für das Grundstudium des EW-Studiums festgelegt, indem fünf Pflichtveranstaltungen und zwei darauf aufbauende Wahl-Pflichtveranstaltungen bestimmt wurden, in denen die Studierenden Grundlagen- und Orientierungswissen erwerben sollen. Neben dem ersten Effekt einer besseren Überschaubarkeit des EW-Studiums wurde damit in einem zweiten Schritt die bisher herrschende inhaltliche Beliebigkeit verringert. Die in diesem Zusammenhang geführten – und vom PLAZ geförderten – intensiven Diskussionen hatten zur Folge, dass sich die an den Pflichtveranstaltungen beteiligten Lehrenden zunehmend auf inhaltliche Kernpunkte der Lehrveranstaltungen einigen, die von jedem zu behandeln sind. Begleitet wurde dieser studienangängerinterne Abstimmungsprozess von einer Vernetzung des EW-Studiums mit einem weiteren Kernelement der Lehrerbildung, der Fachdidaktik. Das PLAZ initiierte – und moderiert seither – einen Gesprächskreis „Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik“, in dem Grundpositionen vorgestellt und interdisziplinäre Projekte verabredet werden (vgl. dazu im Einzelnen HILLIGUS 1999).

Fazit: Das erziehungswissenschaftliche Studium für die Lehrämter stellt heute in der Paderborner Lehrerbildung ein deutlich sichtbares, überschaubar organisiertes, intern und extern vernetztes und an den Bedürfnissen der Lehramtsstudierenden ausgerichtetes Studienelement dar. Ein stark formal und inhaltlich strukturiertes Grundstudium und ein Hauptstudium mit weitgehender Wahlfreiheit sichern sowohl die Verlässlichkeit der Ausbildung – und damit eine geringere Beliebigkeit – als auch die vertieften wissenschaftlichen Ansprüche der Universität.

Das PLAZ hat sein Engagement in Bezug auf dieses Element der Lehrerbildung mittlerweile bewusst beendet. Damit wurde einem Hinweis von KÖNIG und VOLMER gefolgt, die den OE-Prozess prinzipiell zwar ähnlich systematisieren wie FRENCH und BELL (s. o.), in Ergänzung aber darauf hinweisen, dass immer auch ein gezielter Abschluss angestrebt

werden sollte, da bei zu langer Dauer die Gefahr bestehe, dass sich „dysfunktionale Verhaltensmuster zwischen Berater- und Klientensystem“ (KÖNIG/VOLMER 1999, S. 139) herausbilden, indem z. B. geplante Interventionen unterlaufen bzw. übergestülpt werden.

KÖNIG und VOLMER (ebd.):

„Von daher gilt, dass auch Organisationsentwicklungs-Prozesse für den Berater einen eindeutig markierten Abschluss haben müssen – was sicherlich nicht ausschließt, dass man in anderen Bereichen oder zu anderen Zeiten wieder auf diesen Berater zurückgreift.“

Für die Hochschule hat ein solches Verständnis ganz nebenbei den Vorteil, dass der Reihe nach verschiedene Elemente der Lehrerausbildung zum Gegenstand eines OE-Prozesses gemacht werden können und so alle Fachbereiche von der Einrichtung eines ZfL profitieren.

ZfL-spezifische Probleme im Prozess der OE

Eine Reihe von Problemen, mit denen ein ZfL in einem OE-Prozess rechnen muss, sind unmittelbar mit seiner Funktion als Katalysator verbunden. In Ergänzung zu ihren Aufgaben als Mitglieder eines Fachs bzw. Fachbereichs kommen auf die Mitglieder des Zentrums die neuen Aufgaben der Planung, Steuerung und Überwachung des OE-Prozesses hinzu, womit auch neue Erwartungen an sie verbunden sind, insgesamt also ein Rollenwechsel zu vollziehen ist. Dieser Prozess kann Konflikte in sich bergen, wie HORSTER (1998, S. 76) – auf die Schule bezogen – deutlich macht:

„Die Gruppe der Personen, die das Projektmanagement (der OE; S. B.) wahrnimmt, tritt durch diese Tatsache zueinander und zu den übrigen Mitgliedern des Kollegiums und der Leitung in neue Beziehungen ein, die u. U. mit der bisherigen (permanenten) Rolle kollidieren können.“

Insbesondere müssen im Moment der Wahrnehmung der ZfL-Rolle fachspezifische Interessen zurücktreten, da die Lehrerausbildung als Ganzes in den Blick zu nehmen ist. Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist, dass sich die im Zentrum engagierten Personen in erster Linie weder als Sachverständige noch als Experten für Forschung und Lehre der zu entwickelnden Subsysteme profilieren – wenn damit innerhalb der Universität zweifellos auch ein guter Ruf verbunden wäre, sondern dass die Forschungs- und

Lehrprozesse *in* den Fachbereichen gefördert werden. Die parallel weiterlaufende je eigene Forschungs- und Lehrtätigkeit als Hochschullehrer bleibt davon selbstverständlich unberührt. Da bei hoher Komplexität (und von komplexen Problemen kann im Universitätsbereich immer ausgegangen werden) „die Rationalität des sozialen Systems die Rationalität von externen Expertensystemen grundsätzlich übersteigt“ (KÖNIG/VOLMER 1999, S. 49), können Problemlösungen nicht einfach handlungsleitend vom Zentrum für die Fachbereiche formuliert und umgesetzt werden. Zudem wäre mit einem solchen Vorgehen keine grundsätzliche Änderung im Klientensystem, den Fachbereichen, selbst verbunden – weder im Hinblick auf die Organisation noch in Bezug auf die Personen –, so dass keine Problemlösungsfähigkeit entsteht. Alternativ als ZfL selbst tätig zu werden und an Defiziten mit eigener umfassender Lehre und Forschung anzusetzen, stellt schließlich ebenfalls keine Lösung dar, weil die Berater dann zu Konkurrenten der Klienten und möglicherweise Teil der Probleme würden, die es zu lösen gilt.

Ziel von Organisationsberatung ist daher, „das Entwicklungspotential der jeweiligen Organisation auszuschöpfen und ihre Problemlösungskapazität zu erweitern“ (SCHÖNIG/BRUNNER 1993, S. 27). Ziel eines ZfL muss es dementsprechend sein, den Fachbereichen zu helfen, die eigenen Ressourcen zu entwickeln; die ZfL-Mitglieder sind Initiatoren, Moderatoren und Unterstützer dieses Prozesses. KÖNIG und VOLMER (1999, S. 50) pointieren in diesem Sinne:

„Beratung bedeutet, dass die Verantwortung für die Lösung des Problems grundsätzlich nicht beim Berater liegt, sondern beim Klientensystem bleibt. [...] Aber der Berater bzw. die Beraterin tragen die Verantwortung für den Prozess insofern, als es ihre Aufgabe ist, das soziale System darin zu unterstützen, die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu nutzen, nicht vorschnell mögliche Informationen und Lösungsmöglichkeiten auszublenden und eine Lösung zu finden, die der Klient oder das Klientensystem als seine eigene akzeptiert.“

Eigene Vorstellungen zur Ausgestaltung von Forschung und Lehre in den (anderen als den eigenen) Fächern müssen in der ZfL-Arbeit zwangsläufig deutlich zurücktreten, bei Konflikten zwischen zwei Fächern gilt das Neutralitätsgebot noch stärker. DALIN, ROLFF und BUCHEN (1998, S. 207f.) listen auf die Schulentwicklung bezogen – und damit dürfte der universitäre Prozess durchaus vergleichbar sein – Vor- und Nachteile auf:

„Entwicklungsberater haben es in der Schule aufgrund der ‚relativen Autonomie‘ der Bildungseinrichtungen und der darin Handelnden eher schwerer als im Industrie- oder Dienstleistungsbetrieb. Sie können keine Neuerungen bzw. Veränderungen erzwingen, sie müssen eher ‚mäeutisch‘ vorgehen. [...] Das ist ein Problem für die Schulentwicklungsmoderatoren – aber gleichzeitig auch eine Chance. Denn wer nichts erzwingen kann, der muss überzeugen; und was aus Überzeugung geschieht, ist tiefgreifender und anhaltender als das, was auf Zwang beruht.“

Dieses Rollenverständnis gilt es in den Zentren aber erst einmal zu akzeptieren. KÖNIG und VOLMER (1999, S. 51) haben festgestellt, dass sich Berater in OE-Prozessen nur in vier Prozent der Fälle als Katalysatoren bzw. Moderatoren verstehen, die große Mehrheit sieht sich eher als eigenständige Problemlöser an. Auch die Zentren stehen immer wieder in Gefahr, dass sie von außen mit entsprechenden Aufgaben überfordert werden bzw. dass sie sich diese von selbst auch zuschreiben. WILDT (2000, S. 2) hat „Mindeststandards“ für die Ausgestaltung von Zentren für Lehrerbildung formuliert, die dem bisher Gesagten weitgehend entsprechen und denen zugestimmt werden kann. Darüber hinaus listet er auf, was in der bundesweiten Diskussion um die Zentren an weiteren Anforderungen bisher formuliert – allerdings an keinem Ort verwirklicht – wurde: „Akkreditierung von Lehrangeboten als lehrerbildungstauglich“, Bereitstellung eigener Lehrangebote, Erstellung von Lehrberichten, Übernahme der Studienberatung für Lehramtsstudierende, Promotions- und Habilitationsrecht, Mitwirkung an Berufungsverfahren, Einstellung von abgeordneten Lehrkräften. Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) geht in ihren Vorstellungen noch über diesen Aufgabenkatalog hinaus, indem die Zentren beispielsweise Forschungsstellen und -gelder an die Fachbereiche verteilen und Teile der zweiten Ausbildungsphase übernehmen sollen (vgl. KOMMISSIONEN SCHULPÄDAGOGIK/LEHRERAUSBILDUNG UND SCHULPÄDAGOGIK/DIDAKTIK DER DGfE 2000, S. 47f.). Wenn standortspezifische Faktoren bei der ZfL-Ausgestaltung auch eine große Rolle spielen müssen, so dass sich stark reglementierende Vorgaben verbieten, ist doch darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Übernahme des gesamten Aufgabenspektrums nicht mehr um Beratungsaufgaben in einem OE-Prozess handelt, sondern dass dann Teile der Lehrerbildung – in Konkurrenz zu den Fachbereichen – selbst übernommen werden und die Gefahr der Perpetuierung der Defizite besteht.

Über dieses Problem des Rollenverständnisses – und der Rollenakzeptanz! – hinausgehend ist in einem OE-Prozess aber auch mit Vorbehalten in den Fachbereichen zu rechnen: So kann beispielsweise nicht von einer generellen Bereitschaft zur Evaluation der Lehrerausbildung ausgegangen werden – wegen des damit verbundenen Aufwandes, wegen eines eher fachsystematisch ausgerichteten Selbstverständnisses, wegen befürchteter negativer Ergebnisse und der Sorge um daran gekoppelte Sanktionen etc. In solchen Fällen muss vom ZfL Überzeugungsarbeit geleistet und auf die Chancen einer Evaluation hingewiesen werden.

Ein weiteres Hindernis für einen erfolgreichen OE-Prozess kann die Frage der Teilnahme an den Arbeitsteams werden, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Möglichst viele im Kern der Lehrerausbildung tätige Personen müssen daran teilnehmen, dennoch sollte das Prinzip der Freiwilligkeit gewahrt werden. Aus der Erfahrung des PLAZ lässt sich zwar festhalten, dass ein universitärer Organisationsentwicklungsprozess bei guter Arbeit eines ZfL auch ohne Verpflichtung zur Mitarbeit auskommt, indem er eine Sogwirkung auf anfangs eher am Rande stehende Personen ausübt. Es bleibt aber das Problem, dass sich in Einzelfällen ganze Fächer der Teilnahme am Diskurs verschließen (können). Deutlich zu machen, dass darunter die Lehrerausbildung als Ganzes leidet, gehört zur beratenden Aufgabe eines Zentrums.

Darüber hinaus besteht vor allem an kleinen Hochschulen – wie der Paderborner – die Gefahr der Überlastung einzelner Personen, die im Kern der Lehrerausbildung tätig sind (v. a. der Fachdidaktiker). Ansprüche an ein Fach, sich in diversen Projektgruppen zur Lehrerausbildung zu engagieren, werden schnell an den einzigen Fachdidaktiker weiter gereicht, der sich somit einer Flut von Sitzungsterminen gegenüber sieht. Schließlich ist die Gefahr der Segmentierung hervorzuheben. Eine personelle Verzahnung von Projekt- und Steuergruppen sowie von Steuergruppen und Vorstand ist ebenso zentral wie ein ausführliches Berichtswesen. Beides fordert allerdings wiederum mehr Aufwand.

Nicht erstaunen kann angesichts dieser Probleme, dass DUBS (1999, S. 23) regelmäßig Ermüdungserscheinungen im OE-Prozess beobachtet. Er führt sie auf schlechte

Organisation, Diskussion eher randständiger Inhalte und fehlende sichtbare Erfolge zurück. Diese nachlassende Motivation war auch in Paderborn festzustellen – nicht so früh wie an den von DUBS untersuchten Schulen (i. d. R. ca. 1,5 Jahre nach Beginn des Prozesses), aber nach etwa drei bis vier Jahren. Zurückzuführen sind die Ermüdungserscheinungen weniger auf fehlende Sichtbarkeit von Erfolgen, als viel mehr auf fehlende Ideen für die Weiterarbeit nach den ersten großen Erfolgen. Kommunikation gewährleistet zu haben, den Austausch zwischen Lehrstühlen und Fächern innerhalb der Hochschule sowie zwischen Hochschule, Schulen und Studienseminaren initiiert und verstetigt zu haben, warf die Frage nach weiteren (gemeinsamen) Zielen der an der Lehrerausbildung beteiligten Personen auf. Dieser Diskurs war weit schwieriger zu führen als der zu Beginn des OE-Prozesses, da er substantieller verlief und Eigeninteressen der Beteiligten stärker berührt waren. Mittlerweile haben sich aus dieser Diskussion viele kleine fächerübergreifende Projekte entwickelt, die zu neuen Impulsen für die Lehrerausbildung in Paderborn führen werden – und so auch sichtbare Erfolge mit sich bringen.

Zusammenfassung

Eine Reform der Lehrerausbildung braucht immer die aktive Teilnahme der handelnden Personen, und zwar sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden. Die gemeinsame Verantwortlichkeit aller an der Lehrerausbildung beteiligten Bereiche und Personen der Universität – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft – muss deutlich werden. Ein ZfL ist daher als Katalysator im Prozess der Organisationsentwicklung und nicht als Kontrolleinrichtung zu verstehen. Das PLAZ schafft die Voraussetzungen dafür, dass Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Positionen miteinander ins Gespräch kommen können. Eine solche diskursive Vorgehensweise ist zwar zeitaufwendig und wenig „spektakulär“, aber erfolgreich, da unmittelbar wirksam durch die handelnden Personen. Das bedeutet allerdings gleichzeitig, dass Erfolge des Zentrums abhängig sind von der Bereitschaft in den Fachbereichen, etwas zu verändern.

Forschung und Lehre sind und bleiben genuine Aufgaben der Fachbereiche. Zentren bilden eine ergänzende Querstruktur, die um so erfolgreicher arbeitet, je mehr sie bei der Erledigung ihrer Aufgaben Lehrende und Studierende der Fachbereiche zusammenführt. Auf dem langwierigen Weg der Organisationsentwicklung unterstützen Zentren die Fachbereiche in ihrem Bemühen um die Verbesserung der Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse. Das Beispiel Paderborn zeigt, wie sehr ein solches ZfL-Verständnis dazu beitragen kann, die Qualität der universitären Lehrerbildung zu sichern und stetig weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- BLÖMEKE, SIGRID: Zentren für Lehrerbildung. Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit. In: BAYER, MANFRED / BOHNSACK, FRITZ / KOCH-PRIEWE, BARBARA / WILDT, JOHANNES (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2000, S. 251-275
- BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1998
- DALIN, PER: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied / Kriftel: Luchterhand 1999 (= Beiträge zur Schulentwicklung)
- DALIN, PER / ROLFF, HANS-GÜNTHER / BUCHEN, HERBERT: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest: LSW ⁴1998
- DUBS, ROLF: Teilautonomie der Schulen: Annahmen, Begriffe, Probleme, Perspektiven. Paderborn: Universität 1999 (= Paderborner Universitätsreden Bd. 70)
- EIKENBUSCH, GERHARD: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor 1998
- FRENCH, WENDELL L. / BELL, CECIL H. JR.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern / Stuttgart / Wien: Paul Haupt ⁴1994
- HILLIGUS, ANNEGRET: Fächerübergreifende Abstimmung von Studieninhalten. In: RINKENS, HANS-DIETER / TULODZIECKI, GERHARD / BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster: LIT 1999 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 2), S. 104-125

- HORSTER, LEONHARD: Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung ⁴1998 (= Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)
- Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerausbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: BAYER, MANFRED / BOHNSACK, FRITZ / KOCH-PRIEWE, BARBARA / WILDT, JOHANNES (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2000, S. 17-51
- KÖNIG, ECKARD / VOLMER, GERDA: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag ⁶1999
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Abschlussbericht Dezember 1997. Frechen: Ritterbach 1998
- MÜRMANN, MARTIN / GROßE HOLTHAUS, MARLIES: Koordination und Organisation des Lehramtsstudiums. In: RINKENS, HANS-DIETER / TULODZIECKI, GERHARD / BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster: LIT 1999 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 2), S. 69-84
- NEUBERGER, OSWALD: Personalentwicklung. Stuttgart: Ferdinand Enke ²1994 (= Basistexte Personalwesen; 2)
- OELKERS, JÜRGEN: Kommunikation und Kooperation. Über Effizienz in der Lehrerbildung. In: ZKL-Texte (Münster) Nr. 4 (1997), S. 44-69
- RADTKE, FRANK-OLAF / WEBERS, HANS-ERICH: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule (Weinheim) 90 (1998) 2, S. 199-216
- RINKENS, HANS-DIETER / TULODZIECKI, GERHARD / BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster: LIT 1999 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 2)
- ROLFF, HANS-GÜNTER u. a.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim / Basel: Beltz ²1999

SCHÖNIG, WOLFGANG / BRUNNER, EWALD JOHANNES: Einführung. Organisationen beraten. In: Schönig, Wolfgang / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis. Freiburg/Br.: Lambertus 1993, S. 9-30

TERHART, EWALD (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim / Basel: Beltz 2000

WILDT, JOHANNES: Zentren für LehrerInnenbildung. Über den Ort der LehrerInnenbildung. Frankfurt/M.: Arbeitspapier GEW-Konferenz LehrerInnenbildung 2000

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