

**Karin Reiber<sup>1</sup> (Tübingen)**

## **Lehrer-Bildung als hochschuldidaktische Herausforderung – Neue Studienkonzepte und ihre Reformpotenziale**

### **Zusammenfassung**

Die Diskussion über die Probleme der Lehramts-Ausbildung ist fast so alt wie die allgemeine Schulpflicht selbst. Aktualisiert wird die öffentliche Debatte derzeit durch die Ergebnisse der PISA-Studie. Aber auch im Fach-Diskurs ist die Qualitätsentwicklung der Lehrer/innen-Bildung ein prominentes Thema. Die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen mit Bachelor und Master stellt die Lehrer-Bildung vor große Herausforderungen und impliziert die Chance auf eine Studienreform. In hochschuldidaktischer Perspektive zeigt der nachfolgende Beitrag Konsequenzen für die verschiedenen Gestaltungsebenen auf; hochschuldidaktische Prinzipien werden für Studiengangentwicklung, Modularisierung und Lern-Settings durchdekliniert. Damit gewinnt die Lehrer/innen-Bildung eine herausragende Bedeutung als Paradigma für innovative Studienkonzepte.

### **Schlüsselwörter**

Lehrer-Bildung; gestufte Studienstrukturen / Bachelor & Master; Studienreform

## **Teacher Education as a Challenge for Didactic in Higher Education – New Study Concepts and their Potential for Reform**

### **Summary**

The discussion over the problems in teacher education is virtually as old as the implementation of compulsory education itself. The public debate is currently being updated by the results of the PISA study. The development of quality for the teacher education is a prominent theme in the discourse on the subject as well. The change-over to a tiered study structure with Bachelor and Master creates great challenges for the teacher education and implies the opportunity for an academic reform. The following contribution identifies consequences for the various levels of configuration from an university didactic perspective. Academic instruction principles will be applied to course development, modular design and learning settings. Thereby, the teacher education gains an outstanding significance as a paradigm for innovative study concepts.

### **Keywords**

Teacher education, tiered study structure / Bachelor & Master, academic reform

---

<sup>1</sup> e-Mail: [karin@dr-reiber.de](mailto:karin@dr-reiber.de)

# 1 Desiderata der Lehrer-Bildung

Die Defizite der Lehrer/innen-Bildung sind hinlänglich bekannt, wurden bereits vielfach vorgetragen und lesen sich gleichsam als „ewige Mängelliste“ (TERHART, 2002, S. 52). Im Hinblick auf das Studium als 1. Phase der Lehramts-Ausbildung lässt sich ein dreifacher Entwicklungsbedarf konstatieren:

- **Aufhebung der Marginalisierung:** Stärkung der Lehrer/innen-Bildung in den jeweiligen Fachwissenschaften, die diese meist nebenbei betreiben und nicht als eigene, genuine Aufgabe der Disziplin verstehen;
- **Integration der Studienfächer:** Um zu vermeiden, dass das Lehramts-Studium in einzelne Fragmente „zerfällt“ wäre eine berufsfeldbezogene Verzahnung der beiden Fachwissenschaften mit ihren Fachdidaktiken sowie der Pädagogik anzustreben ;
- **Pädagogische Verankerung des Studiums:** Stärkung der erziehungswissenschaftlichen Studien unter dem Aspekt des Berufsfeldbezugs.

Hochschuldidaktisch betrachtet bedarf die Lehrer/innen-Bildung an den Universitäten also eines eigenen Ortes, der die Ausbildung konzeptionell und organisatorisch koordiniert. Mit der Einrichtung von Lehrerbildungs- oder Didaktik-Zentren an den Hochschulen wird gegenwärtig der Weg angebahnt, die Lehrer-Bildung strukturell zusammenzuführen, indem die an der Ausbildung beteiligten Personen und Institutionen moderiert werden.

## 2 Die Europäisierung der Hochschulen

### 2.1 Gestufte Studienstrukturen

Der aktuelle Fachdiskurs über die Lehrer/innen-Bildung steht nun im Zeichen des „Bologna-Prozesses“. Die europäischen Bildungsminister haben sich mit ihrer Absichtserklärung von Bologna und in den Folgekonferenzen darauf geeinigt und sich dazu verpflichtet, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen und die Studienstrukturen der EU-Länder so anzugleichen, dass Transparenz und Vergleichbarkeit von Studiengängen sowie Mobilität von Studierenden und Wissenschaftler/innen gefördert werden. Dazu dient die Einführung eines gestuften Studiensystems, das ein 3-4jähriges Erststudium und ein 1-2jähriges Zweitstudium zum Regelmodell in Europa macht. Ganz allgemein – das heißt für alle Fächer und Studiengänge – impliziert die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen ein Reformpaket mit einem Bündel von Zielen zur Qualitätsentwicklung. Diese lassen sich in Anlehnung an SCHWARZ-HAHN & REHBURG (2003) wie folgt benennen:

- **Höhere Transparenz von Studiengängen:** Studieninhalte und -leistungen sollen klar ersichtlich sein;
- **Bessere Anschlussfähigkeit von Studiengängen:** Vereinfachte Übergänge zwischen verschiedenen Hochschulen, Hochschularten, Fächern und Fach-

richtungen soll die internationale Mobilität erhöhen und Deutschland als Studienstandort für ausländische Studierende attraktiv machen;

- Schaffung flexibler Lehr- und Lernstrukturen im Kontext Lebenslangen Lernens: Ermöglichung individueller Bildungs-Biographien, in denen Qualifikationen gemäß eigener Lebensplanung erworben, genutzt und weitergeführt werden können;
- Erhöhung der Internationalität: Verbesserung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen durch hohe Qualitätsstandards und Förderung internationaler Beziehungen;
- Verbesserte Anbindung von Studiengängen an das Beschäftigungssystem: Konsequente Ausrichtung der Studiengänge auf Berufsqualifizierung und Arbeitsmarkt.

Daraus wird unschwer erkennbar, mit wie vielen Ansprüchen und Hoffnungen die Einführung gestufter Studiengänge verbunden ist. Zugleich wird der Bologna-Beschluss mit seinen Folge-Vereinbarungen auch mancherorts als Zumutung oder gar Bedrohung aufgefasst: Manche Hochschulen sehen die Freiheit von Forschung und Lehre in Gefahr und die damit verbundene Autonomie bedroht. Unabhängig von den unterschiedlichen Erwartungen und Befürchtungen, die mit Bachelor und Master verknüpft sind, bleibt festzuhalten: Mit diesen Zielen sind neue Herausforderungen für die Hochschulen verbunden! Wie sie sich diesen stellen werden, wird an den jeweiligen Standorten ausgetragen, da man sich dezidiert für ein ebenso prozessorientiertes wie dezentralisiertes Vorgehen bei Umstellung und Einführung entschieden hat (siehe SCHWARZ-HAHN & REHBURG, 2003, S. 10).

Interessant an der deutschen Rezeption des Bologna-Prozesses ist nun, dass sie insbesondere in Form einer Strukturdebatte erfolgt. Solange die Strukturfragen nicht zugleich, als Aufgabe der Qualitätsentwicklung – im Sinne einer „High quality teacher education for high quality education and training“ (BUCHBERGER et al., 2000) – behandelt werden, wird jedoch das von der Europäisierung ausgehende Potenzial nicht ausgeschöpft. Während in Deutschland und Österreich die Umstellung von Diplom- und Magisterstudiengängen auf das Bachelor- und Master-System vorrangig ist, wird andernorts – wie z. B. in den Niederlanden und der Schweiz – die Implementierung des europäischen Punkte-Systems (ECTS) oder die Einrichtung von Akkreditierung mit Priorität betrieben. Die Verfahrenswege können sehr unterschiedlich sein, sie sollten jedoch dem übergeordneten Ziel dienen, die Transparenz von Studiengängen, -zielen und -inhalten zwischen den europäischen Staaten zu gewährleisten. (siehe HILLIGUS, 2003)

Die Stufung von Studiengängen und die Abschlussarten Bachelor und Master stellen *per se* weder ein Garant noch ein grundsätzliches Hindernis einer wirklichen Studienreform dar. Einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Studienreform können diese Maßnahmen dann leisten, wenn sie zugleich „als ein möglicher Experimentalraum für besseres Lehren und Lernen an der Hochschule sinnvoll und konstruktiv“ genutzt werden (WELBERS, 2001, S. 10). Zum einen hieße das, die formale Perspektive auf Strukturen um eine qualitativ-inhaltliche Sicht „auf die Kernprozesse des Lehrens und Lernens“ zu erweitern (WILDT, 2001, S. 27). Zum anderen wäre eine Reform auf mehreren hochschuldidaktischen Ebenen anzu-

siedeln und die Einführung gestufter Studiengänge somit als Organisationsentwicklung zu fassen. Bevor die Gestaltungsebenen der Studienreform für die Lehrer/innen-Bildung im einzelnen in den Blick genommen werden, sind zunächst die grundsätzlichen Gestaltungs-Prinzipien zu beschreiben und Praxisbeispiele hierzu aufzuführen.

## 2.1 Bachelor und Master in der Lehrer-Bildung

Ganz grundsätzlich sind bei der Einführung gestufter Studiengänge für die Lehramts-Ausbildung folgende konstitutive Entscheidungen zu treffen:

- *Professionalität versus Polyvalenz:* Der Wissenschaftsrat plädiert für eine polyvalente Ausbildung auf der ersten, fachwissenschaftlich auszurichtenden Bachelor-Stufe, die die Absolventen/innen auch für außerschulische Tätigkeitsfelder qualifiziert (Wissenschaftsrat, 2001, S. 47-50 u. 75). Andererseits kann aber auch argumentiert werden, dass die Ausbildung spezifisch auf die einschlägige Professionalität des Lehrberufs – und nur auf diesen – auszurichten sei. Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zur Reform der Lehrer/innen-Bildung schlägt vor, pädagogische Professionalität insofern polyvalent anzulegen, als es auch außerhalb der Schule viele weitere Tätigkeitsfelder gibt, die genuin pädagogische Kompetenzen erfordern (TERHART, 2000).<sup>2</sup>
- *Integrativ versus konsekutiv:* In gestuften Studiengängen sind zunächst zwei verschiedene Modelle denkbar. In konsekutiver Weise wäre der Bachelor-Studiengang fachwissenschaftlich ausgerichtet, auf den dann der Master erziehungswissenschaftlich-vertiefend aufbaut. In einer integrativen Studienstruktur beinhaltet auch schon der Bachelor pädagogisch-didaktische Anteile, die im Master vertieft und ergänzt werden. Im Hinblick auf die eingangs konstatierten Desiderata der Lehrer/innen-Bildung wäre eine rein konsekutive Studienstruktur die Fortschreibung bestehender Probleme. Deshalb plädiert die Kommission abweichend vom Wissenschaftsrat dafür, die Studienelemente zeitlich parallel anzuordnen und inhaltlich aufeinander abzustimmen (TERHART, 2000).

Beide Modelle stehen vor der Herausforderung, den Bachelor so zu konzipieren, dass er schon einen eigenständigen spezifischen Abschluss darstellt.

Dies kann an aktuellen Erprobungs-Beispielen veranschaulicht werden: Während in Oldenburg ein integratives Studienmodell angeboten wird, ist die gestufte Lehrer/innen-Bildung in Bochum konsekutiv angelegt. In Oldenburg sind Fachwissenschaft und Fachdidaktik Hauptbestandteile des Bachelors, der polyvalent für Vermittlungsaufgaben (z.B. Fort- und Weiterbildung, Verlagswesen) qualifizieren soll (KATTMANN & GROPENGIESSER, 2004).

---

<sup>2</sup> Im übrigen hat sich die bisherige Lehrer/innen-Bildung insofern schon in hohem Maße als polyvalent bewiesen, als Überhänge neu-ausgebildeter Lehrer/innen vom Beschäftigungssystem nahezu vollständig absorbiert wurden (WILDT, 1986).

In Bochum hingegen wird im ersten Studienabschnitt des Bachelor eine fachwissenschaftliche Grundausbildung angeboten, die um die Vermittlung allgemeiner berufsübergreifender Schlüsselqualifikationen ergänzt wird. Im zweiten Studienabschnitt zum Master erfolgt dann die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausrichtung des Studiums (VORSPEL, 2004). Ein klar definiertes Tätigkeitsfeld, wofür der Bachelor berufsorientiert qualifizieren soll, tritt dabei nicht explizit hervor.

Der Bielefelder Modellversuch wählt einen Mittelweg, indem im Bachelor entweder zwei Unterrichtsfächer oder ein Fach und Erziehungswissenschaft studiert werden. Komplementär dazu beinhaltet das Master-Studium ein zweites Unterrichtsfach oder Erziehungswissenschaft und wird vom Umfang her differenziert nach Schulart (zweitemestrig für Grund-, Haupt- und Realschule; viersemestrig für Sonderpädagogik, Gymnasium und Gesamtschule) (Universität Bielefeld, 2003).

### **3 Didaktische Gestaltungs-Ebenen der Lehrer-Bildung**

Wird die Einführung nicht nur als formale Strukturveränderung aufgefasst, sondern als hochschuldidaktische Gestaltungsaufgabe betrieben, bringen diese Veränderungen auf den unterschiedlichen Ebenen in ihrer Summe eine neue Lernkultur auf den Weg. Und wo sollte eine Veränderung der Lernkultur sowohl nötiger als auch naheliegender sein als in der Lehrer/innen-Bildung?

Stufung und Modularisierung der Lehrer/innen-Bildung ist eine hochschuldidaktische Herausforderung auf mehreren Ebenen: Verbesserungen auf der Ebene des Lehrens und Lernens bedürfen der Entsprechung auf der strukturellen Ebene. Eine wirkliche Studienreform mit Bachelor und Master kann dann auf den Weg gebracht und nachhaltig wirksam werden, wenn bei der Planung und Umstellung auf allen Ebenen hochschuldidaktische Prinzipien berücksichtigt werden. Erst in der koordinierenden Zusammenschau von Gesamtstruktur der Studiengänge (Makrodidaktik), ihrer Module und deren Binnen-Strukturierung (Mesodidaktik) und den einzelnen Lehrveranstaltungen mit ihren Organisations- und Sozialformen (Mikrodidaktik) wird sich ein Reformpotenzial entfalten, das gerade für die Lehrer/innen-Bildung so dringend erforderlich ist.

#### **3.1 Berufsqualifizierung & Kompetenzorientierung**

Was insgesamt für die Ziele rund um Bologna gilt, trifft natürlich auch für die Lehrer/innen-Bildung zu: Universitäre Bildung hat Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Absolventen/innen zum Ziel. Für die Lehramtsausbildung stellt sich also die Aufgabe, sich stärker als bisher an der Berufsbefähigung auszurichten, ohne die wissenschaftliche Fundierung des Studiums abzuschwächen. Das Leitbild hierbei stellt die reflexive Kompetenz und wissenschaftsorientierter Habitus dar (siehe SCHLÖMERKEMPER, 2004, S. 31).

Der Anspruch auf eine ausgewiesene Berufsqualifizierung stellt die Studiengang-Entwicklung vor Differenzierungsaufgaben neuen Ausmaßes: Zu ermitteln und operationalisieren sind „empirisch gehaltvolle(r) arbeitsmarktsensible(r) Gesamtqualifikationen“ (HABEL, 2003, S. 12) – und das dürfte in dieser Form in der Tat eine neue Herausforderung für die Hochschulen sein! Neben der einschlägigen Berufsqualifizierung haben gestufte Studiengänge die Aufgabe, extrafunktionale Qualifikationen zu vermitteln. In einem begleitenden Studium Generale oder Fundamentale sind Themen angesiedelt, die für alle Fächer und Berufsfelder relevant sind, also Schlüsselqualifikationen darstellen. Dazu zählen u.a. soziale Kompetenz, Lern- und Arbeitstechniken sowie kompetente Nutzung der Informationstechnologien.

Die Berufsorientierung ist Bestandteil eines mit der Studienreform verbundenen zentralen Paradigmen-Wechsels: Von der Input- zur Outputorientierung, Studiengangplanung und -entwicklung von den Zielen (Kompetenzen, Qualifikationen) her löst das traditionelle Verfahren ab, in dem das Lehrangebot aus den – mitunter eher zufälligen – Forschungsschwerpunkten und Interessensgebieten des Lehrpersonals resultiert (HABEL, 2003, S. 14). Diese Fokussierung von Zielen und Kompetenzen kann idealer Weise aus der Formulierung allgemeiner Standards abgeleitet werden, wie sie beispielsweise von OSER & OELKERS (2001) für die Lehrer-Bildung in der Schweiz vorgelegt wurden

### **3.2 Modularisierung**

Module sind die Strukturelemente auf der mesodidaktischen Ebene. Sie bündeln mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Themenkomplex, dienen der Binnen-Strukturierung eines Studienganges und machen diesen überschaubarer und transparenter, weil das Fach nicht mehr in Einzelthemen zerfällt. Daneben weisen Module idealiter eine innere Systematik und lernförderliche Logik auf, indem sie Wissensbestände aufeinander aufbauend anordnen.

Hier ist eine große Chance für eine hochschuldidaktisch inspirierte Studienreform zu erkennen! Sie besteht in der sicher nicht gering zu schätzenden Anstrengung, Fachzusammenhänge problembezogen zu strukturieren und somit transparent, erfahr- sowie lernbar zu machen. Hier sind inhaltliche Gestaltungsfragen angesprochen, die weit über eine formale Strukturierung hinausgehen (siehe JAHN, 2004, S. 82).

In diesem Zusammenhang ist außerdem das Prinzip des studienbegleitenden Prüfens zu nennen: Im Laufe des Studiums werden credits / credit points erworben, aus denen sich am Ende des Studiums das Ergebnis berechnen lässt. Auch hier geht es jedoch nicht allein um die formalen Vorgaben eines Punkte-Systems. Angesprochen sind vielmehr vielfältige, themen- und veranstaltungsbezogene Prüfungsformen, die das bisher übliche Repertoire erweitern. Das Prüfen gewinnt damit eine über die Allokations- und Selektionsfunktion hinausgehende Bedeutung. Die Gestaltung geeigneter Prüfungsverfahren könnte gleichzeitig der Rückmeldung, Reflexion und Selbst-Evaluation der Studierenden dienen – in einem Lernprozess mit möglichst hoher Eigenverantwortung. Dokumentieren lassen sich diese Einzel-

leistungen in einem Portfolio, das gleichsam den individuellen Lernverlauf während des Studiums abbildet.

Modularisierung ist außerdem als konstitutive Voraussetzung einer offenen und flexiblen Studienplanung zu sehen, die sich dem Konzept des lebenslangen Lernens verpflichtet weiß (siehe JAHN, 2004, S. 84). Damit reagiert die Hochschule im Allgemeinen auf die Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensläufen. Für die Lehrer/innen-Bildung im Besonderen ist hier ein zentraler Ansatzpunkt für die bessere Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehramts-Ausbildung zu sehen. So könnte das Referendariat als zweite und die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrer/innen-Bildung ebenso modularisiert und in ein stimmiges und anschlussfähiges Gesamtkonzept integriert werden.

### 3.3 Neue Lehr- und Lern-Kultur

Auf der dritten und konkreten Ebene der Mikrodidaktik, der einzelnen Lehr-Lern-Situation, impliziert die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen ein weiteres Reform-Element. Der Kompetenzorientierung des gesamten Studienganges und die problembezogene Anordnung seiner Elemente ziehen den im hochschuldidaktischen Diskurs postulierten „Shift from Teaching to Learning“ (siehe WILDT, 2003) nach sich. Der „Wechsel von der Lehr- zur Lernzentrierung“ (HABEL, 2003, S. 17) darf wohl als ebenso überfällig wie revolutionär betrachtet werden.

Mit diesem Paradigmenwechsel verschiebt sich die Lehre von der Wissensvermittlung hin zur individuellen Lerntätigkeit. Damit sind Lehr-, Lern- und Arbeitsformen verbunden, die die Studierenden zum selbstständigen, aktiven und eigenverantwortlichen Lernen anregen und dieses durch die entsprechende Gestaltung von Lern-Settings ermöglichen.

Dieses lernorientierte Lehren schließt wiederum an einen Lernbegriff an, der in der jüngsten Diskussion neue Aufmerksamkeit findet:<sup>3</sup> das forschende Lernen. Mit forschendem Lernen ist hier die Erfahrung eines Problemlösungs-Prozesses mit seinen kognitiven, sozialen und emotionalen Dimensionen gemeint. Dies hat insofern insbesondere für die Ausbildung von Lehrern/innen eine prominente Bedeutung, weil diese in der Schule der Zukunft die Multiplikatoren/innen für das selbstgesteuerte Lernen der Schüler/innen sind. (Siehe HUBER, 2003)

Mit diesem Verständnis von Lernen als Grundlage einer neuen Lernkultur könnte dann auch in neuer Struktur ein Stück des alten Humboldt'schen Bildungsideals als Idee eines gemeinsamen forschenden Lernens „an selbstgestellten und gesellschaftlich verantworteten Problemstellungen“ (WELBERS, 2001a, S. 515) tradiert werden. Trotz aller Reformen und Didaktisierung wird dann das Lehrer/innen-Studium seine Widersprüche und Vertracktheiten behalten, die gleichsam konstitutiv sind für akademische Bildungsprozesse, indem es „den Stachel des irritierenden Problems“ stark machte, um sich daran bildend abzarbeiten, was ein „Sich Einlassen, Sich Entäußern in eine Sache“ erfordert (RUMPF, 1998, S. 24f).

---

<sup>3</sup> Damit ist die Renaissance eines Begriffs gemeint, der bereits 1970 von der Bundesassistentenkonferenz für die Hochschuldidaktik eingeführt wurde (BAK, 1970).

## 4 Lehrer-Bildung als Paradigma der Studien-Reform

Eine neu zu konzipierende Lehrer-Bildung in gestufter modularisierter Studienstruktur kann dann zum Paradebeispiel für Studienreform avancieren, wenn hochschuldidaktische Prinzipien auf mehreren didaktischen Gestaltungsebenen bei der Planung und Durchführung neuer Studiengänge zur Anwendung kommen. Gerade der Lehrer/innen-Bildung sollte eine Modell-Funktion zukommen, da sie Experten/innen für Lernen und Bildung hervorzubringen hat, die wiederum die Multiplikatoren/innen einer neuen Lernkultur sein sollen:

- Die Planung und Entwicklung des Studienganges von Kompetenzen und Zielen her, kann den eingangs konstatierten unzureichenden Berufsfeldbezug der Lehrer/innen-Bildung überwinden helfen; berufsfeldspezifische Ausbildungs-Standards können dabei eine wichtige Orientierungsfunktion haben.
- Eine Modularisierung, die einen didaktisch durchdachten und lernförderlichen Aufbau erkennen lässt, kann einen wichtigen Beitrag zur Integration der verschiedenen Studienanteile leisten.
- Eine Lernkultur im Modus forschenden Lernens könnte zur Leitkategorie der Professionalität zukünftiger Lehrer/innen werden, wenn ihnen das Studium den entsprechenden Erfahrungsraum bereitstellt.
- Die Konzeptualisierung und Einführung von neuen Studiengängen als dezidierte Lehramts-Studiengänge unter der Leit-Kategorie „Vermittlung“ kann zu einer Stärkung des Bewusstseins aller Beteiligten für die Lehrer/innen-Bildung und deren Spezifika führen und dazu beitragen, die Marginalisierung innerhalb der Fachwissenschaften zu überwinden.

In diesem Sinne kann die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen als Chance aufgegriffen werden: Sie besteht in der aktiven und professionellen Gestaltung, Implementierung, Begleitung und Evaluation der Studiengänge. In dieser Form ist die Studien-Reform zwar als aufwändig einzuschätzen, aber in weit höherem Maße als innovativ und zukunftsweisend anzusehen.



## 5 Literaturverzeichnis

- Buchberger, Friedrich et al.** (2000). Green Paper on Teacher Education. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: TNTEE.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK)** (1970). Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn: BAK.
- Habel, Werner** (2003): Weder „überflüssig“ noch Mogelpackung und Irrweg, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. *Erziehungswissenschaft*, Nr. 27/14. Jg., S. 6-22.
- Habel, Werner & Wildt, Johannes** (Hrsg.) (2004): Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).
- Hilligus, Annegret Helen** (2003). Strukturdebatte in der Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen in europäischer Perspektive. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 7. Beiheft/2003, S. 157-179.
- Huber, Ludwig** (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, Alexandra/Hilbert Meyer (Hrsg.). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 15-36.
- Jahn, Heidrun** (2004): Modularisierung im Kontext von Studienreform und lebenslangem Lernen. In: Habel/Wildt, 2004, S. 78-85.
- Kattmann, Ulrich & Gropengießer, Harald** (2004): Der Bachelor „Wissens-transfer“ als Basis für konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung (Oldenburg). In: Habel & Wildt, 2004, S. 307-315.
- Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen** (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Rumpf, Horst** (1998). Lernen, sich auf etwas einzulassen. In: Fritsch, Ursula & Maraun, Heide-Karin (Hrsg.). *Über ein anderes Bild von Lehre*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 15-27.
- Schlömerkemper, Jörg** (2004). Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehungswissenschaft*, Nr. 28/15. Jg., S. 25-36.
- Schwarz-Hahn, Stefanie & Rehbarg, Meike** (2004). Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster u.a.: Waxmann.
- Terhart, Ewald** (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald** (2002). Reform der Lehrerbildung. In: Macha, Hildegard & Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 47-65.
- Universität Bielefeld** (2003). Modellversuch konsekutive Lehrerausbildung. *Das Hochschulwesen*, Nr. 3/51. Jg., S. 100-102.
- Vorspel, Luzia** (2004). Das Bochumer Modell. In: Habel & Wildt, 2004, S. 252-268.

**Welbers, Ulrich** (Hrsg.) (2001). Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

**Welbers, Ulrich** (2001). Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an der Hochschule. In: Welbers, 2001, S. 1-22.

**Welbers, Ulrich** (2001a). Das Humboldtsche Bildungsirreal als produktives Ärgernis. Ein vorläufiges Schlusswort. In: Welbers, 2001, S. 505-520.

**Wildt, Johannes** (1986). Ist die Lehrerausbildung noch zu retten? Zum Stellenwert von Praxiserfahrungen in Professionalisierungskonzepten aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Sommer, M. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 99-116.

**Wildt, Johannes** (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers, 2001, S. 25-42.

**Wildt, Johannes** (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In: Bündnis 90 / Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.). Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf, S. 14-18.