

Ulrike Weyland

Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium

Während einerseits die Notwendigkeit schulpraktischer Studien nicht hinterfragt wird, besteht andererseits eine grundsätzliche Unklarheit über die curriculare Zielsetzung dieses Studienelementes im Kontext der Entwicklung von Professionalität angehender Lehrkräfte. Auch deren tatsächlicher Stellenwert steht im Widerspruch zu der eigentlichen Bedeutung, die diesem Studienelement vielerorts zugeschrieben wird. Diese Problematik hat die Verfasserin dazu veranlasst, die Frage nach den Zielsetzungen und der Ziel-Mittel-Relation in den Fokus dieser bereits längst abgeschlossenen Untersuchung zu stellen. Dabei wurden zum einen bildungspolitische Empfehlungen zur traditionellen Lehrerausbildung, zum anderen professionstheoretische Zugänge sowie hiermit korrespondierende konzeptionelle Ansätze untersucht. Darüber hinaus wurden aktuelle Reformansätze unter dem Blickwinkel der erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert. Auf der Basis einer in dieser Arbeit entwickelten Konzeption schulpraktischer Studien im Kontext des forschenden Lernens werden abschließend empirische Forschungsperspektiven zur Zieldimension formuliert.

1. Ausgangslage und Problemstellung

Im Diskurs der Qualitätsdebatte zur universitären Lehrerausbildung lässt sich die Forderung nach mehr Praxisbezug als „argumentativer Dauerbrenner“ (TERHART 2000, S. 107) kennzeichnen. Aktuell besteht zugleich eine deutliche Tendenz zur Ausweitung schulpraktischer Studien, wie es sich gegenwärtig in der Einrichtung sog. Praxissemester zeigt (vgl. WEYLAND/WITTMANN 2010). Es liegt die Vermutung nahe, dass in einem Mehr an Praktika geradezu ein „Allheilmittel“ für bessere Lehrerausbildung gesehen wird. Auch Studierende schreiben diesem Studienelement eine hohe Bedeutung zu (vgl. z. B. BLÖMEKE et al. 2006; vgl. ARNOLD 2008; vgl. CRAMER et al. 2009), die damit allerdings in der Regel zunächst die Erwartung einer konkreten Einübung in die Unterrichtspraxis verbinden. Die Bedeutung, die schulpraktischen Studien bisher zugewiesen wird, steht allerdings im Widerspruch zu ihrem tatsächlichen Stellenwert. Als Beleg ist die von vielen Seiten und seit mehr als 30 Jahren deutlich zu vernehmende Kritik an diesen heranzuziehen, die auch in jüngsten Expertisen zur Lehrerausbildung (vgl. z. B. KMK 2000; vgl. KEUFFER/OELKERS 2001; vgl. sog. Baumert-Gutachten 2007) explizit herausgestellt wurde. Die zentralen Kritikpunkte beziehen sich u. a. auf folgende Aspekte:

- curriculare Desintegration;
- fehlende systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika;

- Delegation der Seminare an Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter;
- unzureichende Betreuung/Begleitung der Studierenden usw.

Daneben wird in der Literatur auf die fehlende Klärung der grundsätzlichen Zielsetzungen schulpraktischer Studien als weitere und zentrale Problematik hingewiesen (vgl. z. B. HEDTKE 2000, S. 1; vgl. BENNACK/JÜRGENS 2002, S. 143; vgl. BONESS et al. 2003, S. 220, vgl. WEYLAND 2010). Die eigentliche Relevanz und die Zielsetzungen schulpraktischer Studien schienen bisher nicht geklärt zu sein, vielmehr bewegen sich diese im Spannungsfeld divergierender Erwartungen. Dies ist grundsätzlich auf das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Lehrerbildung zurückzuführen, welchem schulpraktische Studien aufgrund ihrer strukturellen Einbindung in die Lernorte Universität und Schule besonders ausgesetzt sind. Insofern kann von einer strukturierten Problematik gesprochen werden, die zugleich von einer weiteren, nämlich begriffsinhärenten Problematik begleitet wird. So verleitet der Begriff „Schulpraktika“ zu der Annahme, dass hier primär etwas Praktisches, nämlich im engeren Sinne Unterrichtspraktisches, von den Studierenden zu erbringen ist, stattdessen der Begriff „schulpraktische Studien“ die Bedeutung derselben als ein Studienelement betonen bzw. herausstellen soll (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND 2010, S. 42). Kontrastierend und polarisierend lässt sich diese Problematik letztlich auf die Frage zuspitzen, ob schulpraktische Studien eher der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit oder bereits der Einübung in die unterrichtliche Praxis mit dem Ziel des Erwerbs praktischen Handlungswissens dienen sollen. Darüber hinaus wird u. a. die Zielsetzung diskutiert, dass Studierende in schulpraktischen Studien eine Entscheidung bzgl. der Berufswahl bzw. -eignung treffen sollen.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellungen muss kritisch hinterfragt werden, inwieweit durch schulpraktische Studien bisher überhaupt ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden konnte. In diesem Zusammenhang stellt sich die mangelnde empirische Befundlage hinsichtlich der tatsächlichen Wirksamkeit dieses Studienelementes zudem als eine weitere Problemdimension dar. Dieser Sachverhalt hat die Verfasserin dazu veranlasst, der Intentionalitätsproblematik in Form einer eigenen Untersuchung nachzugehen. Die Ergebnisse dieser im Jahr 2009 abgeschlossenen Untersuchung werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Zunächst erfolgen die Skizzierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen und des eigentlichen Vorgehens sowie die Beschreibung der Relevanz der Untersuchung.

2. Fragestellungen, Vorgehen und Relevanz der Untersuchung

Das konkrete Anliegen der Untersuchung richtet sich auf die Klärung folgender erkenntnisleitender Fragestellungen:

- Welche grundsätzlichen Zielsetzungen werden mit schulpraktischen Studien verbunden (zentrale Fragestellung)?
- Wie gestaltet sich angesichts der bisherigen Kritik an schulpraktischen Studien die Ziel-Mittel-Relation?

Als methodologische Basis wurde ein hermeneutischer Zugang gewählt. Die Orientierung am hermeneutischen Paradigma ist angesichts der gegenwärtigen Forderung nach empirischer Bildungsforschung zu legitimieren. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass empirische Arbeiten eine bereits in der Fachdiskussion vorhandene strukturierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bzw. der spezifischen Fragestellung voraussetzen. Während es eine Vielzahl an „Ratgebern“ zur Konzeption und Durchführung schulpraktischer Studien für die konkrete Hochschulpraxis bzw. für Lehrende und Studierende gibt, fehlt es jedoch an einer systematischen und umfassenden Aufarbeitung des hier zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses. Unter dem Anspruch einer hermeneutischen, zugleich systematischen sowie umfassenden Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellungen wurden daher zum einen bildungspolitische Vorgaben/Empfehlungen zur bisherigen grundständigen Lehrerausbildung untersucht. Zum anderen richtete sich die Untersuchung auch auf professionstheoretische Erkenntnisse sowie hiermit korrespondierende konzeptionelle Ansätze. Darüber hinaus wurden aktuelle Reformbestrebungen unter dem Blickwinkel der erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert. Aufgrund der notwendigen curricularen und strukturellen Einbettung schulpraktischer Studien in den Lehrerausbildungsdiskurs wurden Ausführungen bzw. Analysen zur universitären Lehrerausbildung vorangestellt.

Die Untersuchung ist grundsätzlich von lehramtsübergreifender Relevanz. Mit ihr geht die Zielsetzung eines grundlegenden wissenschaftlichen Beitrages zur konzeptionellen Weiterentwicklung schulpraktischer Studien einher, und zwar

- über die Klärung wesentlicher Zielsetzungen,
- über die Aufdeckung von Widersprüchlichkeiten unter dem Blickwinkel der Ziel-Mittel-Relation und
- über die Grundlegung einer konzeptionellen Systematisierungs- und Reflexionsbasis zur Bestimmung der Zielsetzungen schulpraktischer Studien.

Darüber hinaus stellt die Untersuchung einen Ausgangspunkt für die Generierung empirischer Forschungsansätze dar, die ihren Fokus auf die Wirksamkeit schulpraktischer Studien auf der Grundlage eines theoretisch-konzeptionellen Entwurfs im Kontext von forschendem Lernen richten. Im Folgenden werden die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammenfassend dargelegt.

3. Zentrale Untersuchungsergebnisse

3.1 Bildungspolitischer Zugang (Fokus: traditionelle Lehrerbildung)

In dieser Untersuchung wurden bedeutsame, im weitesten Sinne bildungspolitische Gremien auf ihre Aussagen zur universitären Lehrerbildung im Allgemeinen und zu den schulpraktischen Studien im Speziellen unter dem Blickwinkel o.g. Fragestellungen untersucht. Dabei handelte es sich um folgende Gremien: die Gemischte Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (GKL), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Wissenschaftsrat (WR), die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)¹ sowie der Bundesarbeitskreis der Leiter/-innen der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen² (die beiden letztgenannten Gremien nur zu den schulpraktischen Studien). Die entsprechenden Stellungnahmen bzw. Referenzpapiere sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen, wobei sich der zeitliche Fokus auf die traditionelle universitäre Lehrerbildung, d. h. also vor Umstellung auf das gestufte Bachelor-/Mastersystem, richtete (zur ausführlichen Begründung siehe WEYLAND 2010, S. 96). Diese Gremien wurden anhand ausgewählter, in der Fachdiskussion gängiger Analysekatogorien analysiert (vgl. ebd., S. 95 f.). Die gewonnenen Ergebnisse zu den jeweiligen Kategorien können aufgrund des vorgegebenen Rahmens dieses Beitrages nicht im Einzelnen vorgestellt werden, wenngleich zum Abschluss dieses Teilkapitels im Interesse der besseren Nachvollziehbarkeit eine tabellarische Übersicht (Tabelle 1) zu den wesentlichen erkenntnisbezogenen Aussagen der o.g. Gremien zu den schulpraktischen Studien dargelegt wird.³ Im Weiteren erfolgt daher lediglich eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse zu den erkenntnisleitenden Fragestellungen.

In dieser Untersuchung wurde aufgezeigt, dass in den bildungspolitischen Vorgaben/Empfehlungen der Gremien zur traditionellen Lehrerbildung durchaus eine Konsensbildung hinsichtlich der grundsätzlichen Zielsetzung im Kontext von Theorie und Praxis besteht, auch wenn hinsichtlich der Differenziertheit und Fokussiertheit der Ausführungen z. T. deutliche Unterschiede erkennbar sind. Dieser Konsens äußert sich in Form eines wissenschaftlichen Anspruchs an die universitäre

-
- 1 Im Mai 2001 wurde die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) gegründet, verstanden als Dachverband aller Fachdidaktischen Fachgesellschaften, die deren Interessen in Forschung und Lehre vertritt. Die KVFF kann als sog. Vorläufer betrachtet werden.
 - 2 Der Bundesarbeitskreis wurde vor einigen Jahren in die Bundesarbeitsgemeinschaft schulpraktische Studien (BaSS) umbenannt.
 - 3 Es liegt ebenfalls eine Übersicht zu den Aussagen der Gremien zur universitären Lehrerbildung vor (vgl. hierzu ausführlich in WEYLAND 2010).

Lehrerbildung und in Kongruenz dazu ebenso an schulpraktische Studien. Deren Zielsetzung orientiert sich an der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit, das Einüben in unterrichtspolitisches Handeln wird dagegen deutlich abgelehnt. Vereinzelt wird auch das forschende Lernen bzw. die Anbahnung eines forschenden Habitus als zu verfolgende Zielsetzung herausgestellt. Unter dem Blickwinkel der personalen Dimension wird der Aspekt „Berufswahlüberprüfung“ als weitere Zielsetzung schulpraktischer Studien fast durchweg von allen Gremien verfolgt. Obwohl ein Konsens hinsichtlich wesentlicher Zielsetzungen gegeben ist, hat die kategoriengeleitete Analyse der bildungspolitischen Expertisen gerade unter dem Blickwinkel der Kompatibilität der Zielsetzungen zu einigen kritischen Äußerungen veranlasst und stellt somit teilweise die Ernsthaftigkeit der formulierten bzw. erfassten Zielsetzungen infrage. Vor dem Hintergrund der Kritik bildungspolitischer Expertisen bzgl. der curricularen Wertschätzung schulpraktischer Studien ist dies erstaunlich. So ergeben sich kritische Nachfragen z. B. bezüglich folgender Aspekte:

- Bezeichnung des Studienelementes: Kein Gremium plädiert explizit für die Bezeichnung „schulpraktische Studien“; z. T. unterschiedliche Bezeichnungen (s. Tabelle 1);
- Qualifizierung des Lehrpersonals: Die Aussagen der Gremien sind hierzu sehr überschaubar; z. B. werden nur vereinzelt forschungsbezogene Ansprüche an das Lehrpersonal explizit formuliert (s. Tabelle 1);
- curriculare Abstimmung mit anderen Studienelementen: Sie beschränkt sich vereinzelt auf Aussagen einer curricularen Abstimmung mit der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft; weiter gehende explizite und konkrete Aussagen sind eher dürftig;
- Kooperation: Nahezu alle Gremien verweisen auf den Aspekt der Kooperation mit der zweiten Phase, allerdings ohne genauere Erläuterung (lediglich die GKL).

Wenngleich hinsichtlich der Ziel-Mittel-Relation und der Gewährleistung des Studierens in schulpraktischen Studien von den Gremien größtenteils auf eine integrale Einbettung der Schulpraktika in vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen als Gestaltungsmaßnahme bzw. als Bedingung hingewiesen wird, so sind die Aussagen zu den schulpraktischen Studien, die die Ziel-Mittel-Relation betreffen, nicht durchgängig konsequent. Insofern ergibt sich eine gewisse Gestaltungsfreiheit in gedanklicher und pragmatischer Hinsicht. Im Vergleich der Gremien untereinander ist die GKL insofern hervorzuheben, als sich in Bezug auf die analysierten Kategorien insgesamt eine argumentative Stringenz und Widerspruchsfreiheit erkennen lässt (vgl. hierzu WEYLAND 2010, S. 149–154).

Tabelle 1: Übersicht zu den analysierten Kategorien bezüglich der „Empfehlungen zu den Schulpraktischen Studien“*
(aus: WEYLAND 2010, S. 157–159)

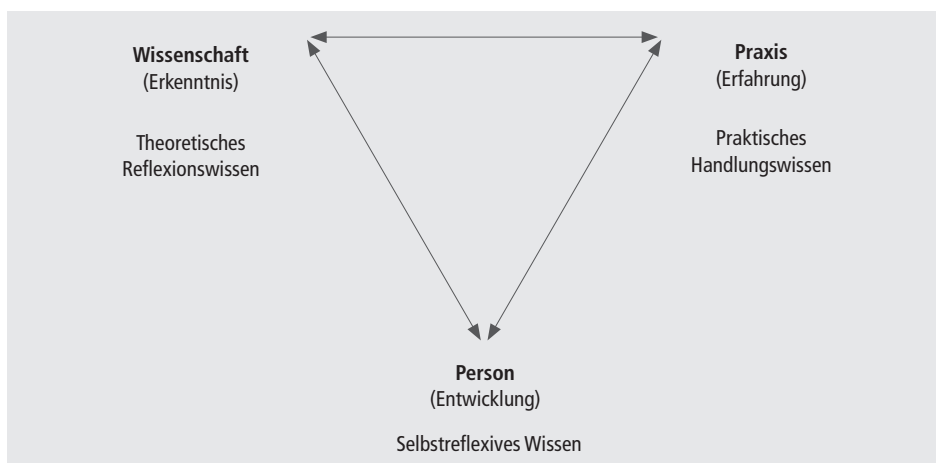
Kategorie	GREMIUM						
	GKL der KMK	HRK	WR	DGFE	Sektion BWP	Bundesarbeitskreis**	KVFF
Bezeichnung	Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes	z. T. Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes	Verwendung der Begriffe „schulpraktische Ausbildungsphasen“ und „Praktika“ / „Schulpraktika“; keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung des Begriffes „SPS“	Verwendung des Begriffes „Praktika“; keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung des Begriffes „SPS“	siehe Ausführungen der GKL	Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes	Verwendung des Begriffes „SPS“, aber keine explizite Empfehlung bzgl. der Verwendung dieses Begriffes
Zielsetzungen***	unterschiedliche Zielsetzungen und Aufgabenstellungen im Kontext eines aufsteigenden Curriculums; Förderung der theoretischen und metakognitiven Reflexionsfähigkeit; Förderung des „kompetenten Umgangs“ bzgl. Theorie/Empirie/Praxis“; Selbstreflexion bzgl. Studierhaltung und Überprüfung der Berufswahl	Selbstreflexion bzgl. der Überprüfung der Berufswahl bzw. Eignung zum Lehrerberuf als wesentliche Zielsetzung des FP	Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit	Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit; Förderung forschungsmethodischer Fähigkeiten	siehe Ausführungen der GKL	Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit; Selbstreflexion bzgl. Studierhaltung und der Überprüfung der Berufswahl; explizit zum Praxissemester: keine Einübung in berufspraktische Routinen; dient nicht primär der Eignungsüberprüfung	Förderung der theoretischen und metakognitiven Reflexionsfähigkeit; Selbstreflexion bzgl. der Überprüfung der Berufswahl
Gestaltung	unterschiedliche Gestaltungsformen bzgl. Umfang und Organisation der SPS denkbar; Praxissemester als mögliche Form, wenn es der grundsätzlichen Zielsetzung der ersten Phase entspricht; curriculare Abstimmung mit EW/FD; Vorbereitung,	im Anschluss an das 4. Sem. Absolvierung eines i. d. R. 8-wöchigen FP; Organisation durch Studienseminar; Einbezug von Hochschule in Vor-/Nachbereitung; Möglichkeit auch eines Praxissemesters mit teilbezogener Anrechnung auf Referendarzeit;	kritische Prüfung bzgl. der Ausweitung von Praxisanteilen im Hinblick auf Zielsetzung und einlösare Bedingungen; „Kooperation“ mit zweiter Phase	keine expliziten Hinweise zur Gestaltung	siehe Ausführungen der GKL; ergänzend: Ablehnung eines obligatorischen Praxissemesters; „Kooperation“ mit zweiter Phase	Vor-, Nachbereitung und Begleitung in Verantwortung der Universität; ausreichendes Lehrpersonal in EW und FD; Einbindung von Lehrkräften (Entlastungsstunden); mehrmalige Platzierung schulpraktischer Studien im Sinne eines auf-	Vor-, Nachbereitung und Begleitung in Verantwortung der Universität; unterschiedliche Gestaltungsformen denkbar; mind. ein einführendes BP; FP in beiden Unterrichtsfächern; fachdidaktische SPS im GS und HS; ausreichende

Gestaltung	Nachbereitung und Begleitung der SPS in Verantwortung der Universität; Übernahme der Konzeption und Koordination der sog. „Praktika“ an ZLB; „Kooperation“ mit zweiter Phase	ggf. studienbegleitendes Praktikum von 4 Wochen im GS; Bestehen der Zwischenprüfung als Zulassungsvoraussetzung zum FP; „Kooperation“ mit zweiter Phase	keine expliziten Hinweise	keine expliziten Hinweise	siehe Ausführungen der GKL	steigenden Curriculums; curriculare Abstimmung mit EW/FD; „Praktikumsdauer“ insgesamt: ca. 12–18 Wochen; Durchführung semesterbegleitender Praktika, aber mind. ein BP; „Kooperation“ mit zweiter Phase; kein Ersatz der SPS durch ein Praxissemester; im Falle einer bildungspolitischen Einführung: Einhaltung von Mindestbedingungen	Kapazitäten; curriculare Abstimmung; „Kooperation“ mit zweiter Phase; siehe allgemeine Anmerkung zur FD
Qualifizierung des Personals****	wissenschaftliches Personal, dabei keine ausschließliche Delegation der SPS an den akademischen Mittelbau; Forderung nach qualifizierten Mentoren	stärkere Orientierung an Personal aus der Praxis	keine expliziten Hinweise	keine expliziten Hinweise	keine expliziten Hinweise	wissenschaftliches Personal aus EW und FD; Forderung nach qualifizierten Mentoren	keine expliziten Hinweise; siehe Anmerkungen FD
<p>* In der Tabelle werden folgende Begriffe wie folgt abgekürzt: Schulpraktische Studien als SPS; Grundstudium als GS; Hauptstudium als HS; Fachpraktikum als FP; Blockpraktikum als BP; Erziehungswissenschaft als EW; Fachdidaktik als FD.</p> <p>** Auf eine genaue Bezeichnung dieses Gremiums als „Bundesarbeitskreis der Leiter/Leiterinnen der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen“ muss hier aufgrund der Länge der Bezeichnung verzichtet werden.</p> <p>*** Es sei darauf hingewiesen, dass das „forschende Lernen“ nicht als Zielsetzung aufgenommen wird, da es sich um einen hochschuldidaktischen Gestaltungsansatz handelt, über welchen spezifische Zielsetzungen angestrebt werden (wie z. B. Entwicklung von Beobachtungsfähigkeit im Kontext der Förderung der forschungsmethodischen Fähigkeiten etc.). Der WR weist explizit auf die Ermöglichung forschungsorientierten Lernens in schulpraktischen Studien hin, implizit ist dies ebenso den entsprechenden Ausführungen der GKL, der DGE und dem Bundesarbeitskreis sowie der KVFF zu entnehmen. Zudem ist zu ergänzen, dass alle Gremien herausstellen, dass es nicht um die Vermittlung von Berufsfertigkeiten geht.</p> <p>**** Es sei darauf hingewiesen, dass die Ausführungen zur Qualifizierung des Personals aus der Übersichts- zu den „Empfehlungen zur Lehrerausbildung im Allgemeinen“ auch grundsätzlich auf die Schulpraktischen Studien zu beziehen sind.</p>							

3.2 Theoretisch-konzeptioneller Zugang

In Weiterführung und zugleich Vertiefung der bisherigen Auseinandersetzung wurde die zentrale Frage nach den Zielsetzungen schulpraktischer Studien schließlich in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht untersucht, wobei u. a. auf Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung (DEWE et al. 1992) sowie auf professionstheoretische Ansätze (u. a. aufgabenbezogener Ansatz nach BAUER et al. 1996; strukturtheoretischer Ansatz nach OEVERMANN 1997) und weitere hiermit korrespondierende Überlegungen und Konzepte (z. B. BLÖMEKE 2002; HELSPER 2000 und 2001; WILDT 2000) rekuriert wurde. Als konzeptionelle Strukturierungshilfe und zugleich Ausgangspunkt für die Bestimmung der Zielsetzungen schulpraktischer Studien diene die von BAYER et al. (1997) in Anlehnung an HUBER (1983) dargelegte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (ebd., S. 7), welche sich in Form eines Dreiecksgefüges mit den Bezugssystemen „Wissenschaft, Praxis und Person“ veranschaulichen lässt (s. Abb. 1). Nach dieser Denkfigur umfasst Lehrerbildung „wissenschaftliches, praktisches und persönliches bzw. persönlich bedeutsames und in der Wechselbeziehung untereinander integratives Lernen“ (BAYER et al. 1997, S. 8). Lehren und Lernen richten sich also an diesen Bezugssystemen aus, wobei jedem Bezugssystem ein ganz eigenes Wissen immanent ist. Wenn auch der Eigensinn der drei Bezugssysteme von den Autoren betont wird, so gilt es ebenfalls, die jeweiligen Wechselbeziehungen zu betrachten (vgl. ebd.). Folgende Abbildung veranschaulicht die Zuordnung der jeweiligen Wissensformen und die Wechselbeziehungen:

Abbildung 1: Bezugssysteme zur Lehrerbildung und zur Entwicklung pädagogischer Professionalität (in Anlehnung an BAYER et al. 1997, S. 8; modifiziert nach WEYLAND 2010, S. 320)



In professionstheoretischer Perspektive stellte sich nun die Frage, welche Bedeutung schulpraktischen Studien zugeschrieben wird; konkret hieß dies zu erforschen, welche Zielsetzungen unter der jeweiligen Perspektive von „Wissenschaft, Praxis und Person“ mit schulpraktischen Studien verbunden werden bzw. werden können. Im Rekurs auf dieses Denkmodell wurde dabei grundsätzlich von unterschiedlichen Perspektiven auf schulpraktische Studien ausgegangen, die demzufolge eingenommen werden können (vgl. WEYLAND 2010):

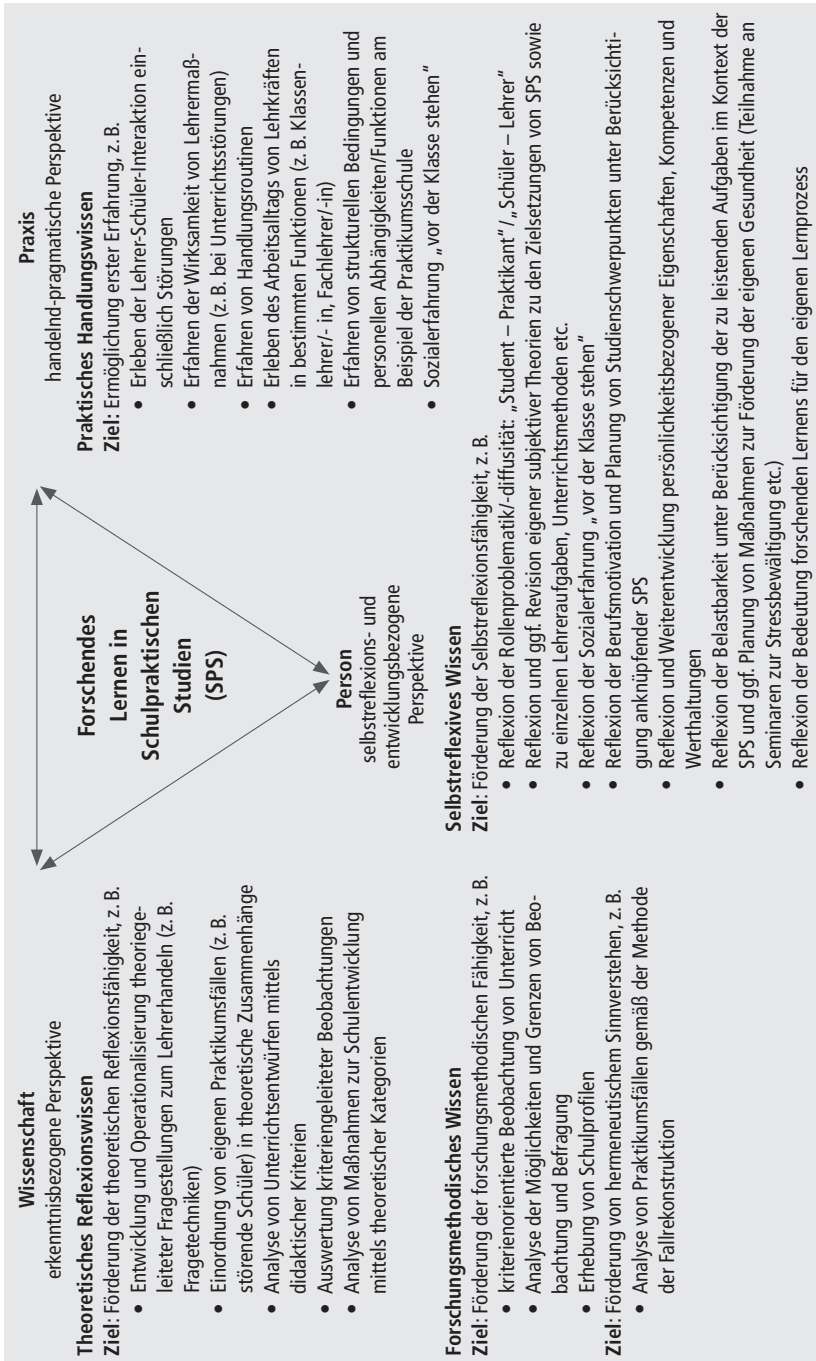
- eine erkenntnisbezogene Perspektive (Bezugssystem Wissenschaft),
- eine handelnd-pragmatische Perspektive (Bezugssystem Praxis),
- eine selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Bezugssystem Person).

Darüber hinaus war von Interesse, die Zielsetzungen auch unter dem Aspekt der Wechselbeziehungen zwischen den Bezugssystemen zu bestimmen.

Auch die Ergebnisse können an dieser Stelle nur zusammenfassend, aber nicht vertiefend dargestellt werden (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND 2010). Resümierend zeigte sich trotz des insgesamt gegebenen Spektrums an möglichen Zielsetzungen ein professionstheoretischer Zielkonsens, demzufolge die Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit, der Selbstreflexionsfähigkeit und der metakognitiven Fähigkeit im Sinne der Relationierung der Wissensformen als wesentliche Zieldimensionen schulpraktischer Studien gesehen werden können. Auch die Herausbildung eines wissenschaftlichen sowie forschenden Habitus, u. a. über die Methode der Fallarbeit im Sinne hermeneutischen Sinnverstehens, wurde als eine zu verfolgende Zieldimension herausgestellt. Vor dem Hintergrund der in Untersuchungen vielfach herausgestellten Vorbehalte von Studierenden gegenüber der Nützlichkeit von Theorie für die berufliche Praxis (vgl. hierzu in ebd.) wird in den schulpraktischen Studien insbesondere die Chance gesehen, der Theoriefeindlichkeit entgegenzuwirken. Denn gerade mit schulpraktischen Studien wird für die Studierenden die Möglichkeit verbunden, sich mit der gegebenen strukturellen Differenz von theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen auseinanderzusetzen und diesbezüglich die Bedeutung von theoretischem Wissen für pädagogisch professionelles Lehrerhandeln einzuordnen. Insofern wird in schulpraktischen Studien vielfach die Chance der Relationierung, insbesondere in Bezug auf die Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis, betont. Im Zusammenhang mit dem Bezugssystem Person konnte als eine weitere wesentliche Zieldimension die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit herausgearbeitet werden, wobei hier insbesondere die Möglichkeit gesehen wird, Studierende mit ihren jeweiligen subjektiven Theorien, z. B. zum Lehrerhandeln, zu konfrontieren. Die Aufgabe der Berufswahlüberprüfung wurde z. T. kontrovers diskutiert.

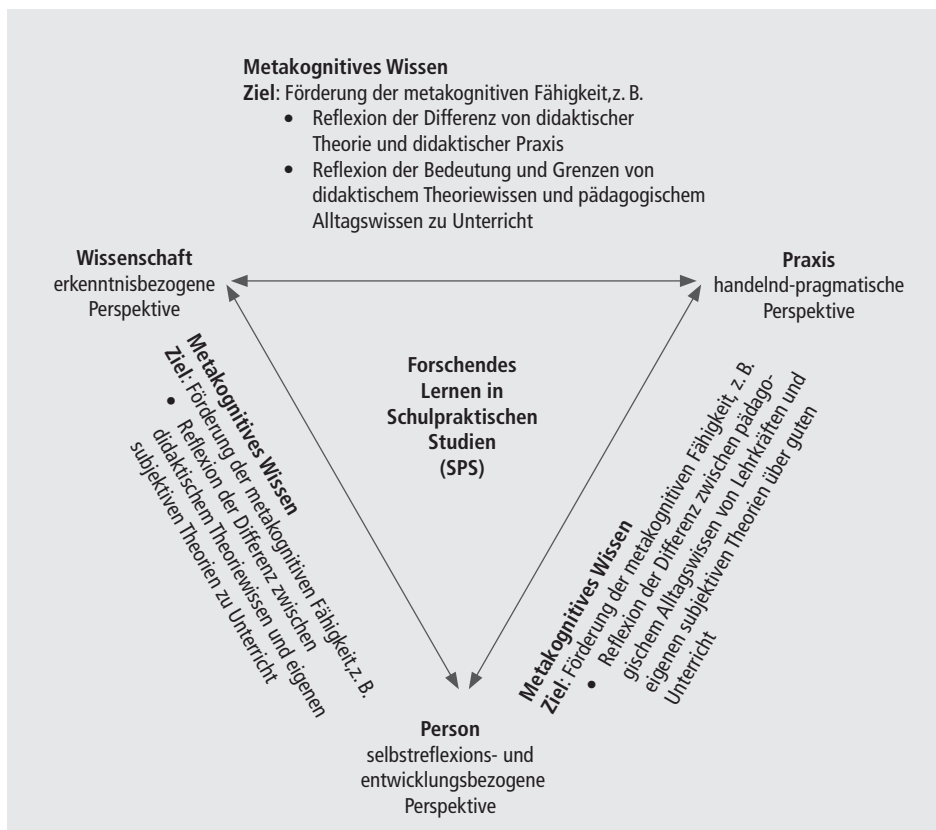
Im Zuge des Erkenntniszuwachses wurde die zugrunde gelegte Denkfigur von BAYER et al. (1997) schließlich systematisch weiterentwickelt und dabei eine Positionierung bzw. Präzisierung hinsichtlich der Zielbestimmung schulpraktischer Studien im Sinne einer erkenntnis- sowie metakognitiv differenzbezogenen und selbstreflexiven Perspektive vorgenommen. Einhergehend mit diesen Zielsetzungen konnte zugleich das „forschende Lernen“ als zu favorisierendes übergreifendes hochschuldidaktisches Prinzip für schulpraktische Studien herausgestellt werden. In den folgenden Abbildungen 2 und 3 sind nun die zentralen Aspekte im Sinne einer Positionierung und Konkretisierung präferierter Zielsetzungen im Kontext des forschenden Lernens unter dem Blickwinkel der Grundlegung einer konzeptionellen Grundlage für schulpraktische Studien zusammengefasst worden. Da die Effekte schulpraktischer Studien, rekurrierend auf einzelne in der Arbeit referierte empirische Untersuchungen (vgl. z. B. BÜSCHER 2004), deutlich infrage gestellt bzw. diese bei der bisherigen strukturellen und curricularen Ausgestaltung kaum als sinnvoller Beitrag zur Professionalisierung eingestuft wurden, ließ sich auch in diesem Teil der Arbeit auf die Notwendigkeit entsprechender Rahmenbedingungen im Sinne der Ziel-Mittel-Relation deutlich hinweisen. Eine weiter gehende Auseinandersetzung würde hier allerdings den Rahmen sprengen.

Abbildung 2: Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien (Fokussierung auf die Bezugssysteme)⁴ (aus: Weyland 2010, S. 340)



4 In der Abbildung wurden die Bezugssysteme Wissenschaft und Person aufgrund der präferierten Zielsetzungen stärker hervorgehoben als das Bezugssystem Praxis (zur weiteren Erläuterung siehe WEYLAND 2010).

Abbildung 3: **Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien (Fokussierung auf die Beziehungen zwischen den Bezugssystemen)** (aus: Weyland 2010, S. 341)



3.3 Aktueller reformpolitischer Zugang

Die Intentionalitätsproblematik wurde schließlich auch im Zusammenhang der Analyse aktueller struktureller und inhaltlicher Reformbestrebungen zur universitären Lehrerbildung aufgezeigt. Hier stellte sich heraus, dass mit der im Zuge der Einrichtung von BA- und MA-Studiengängen einhergehenden Bedeutung von Praxisorientierung auch eine quantitative, aber nicht zwangsläufig qualitative Aufwertung schulpraktischer Studien verbunden ist. Als problematisch erweist sich dabei u. a. auch die z. T. schlechte Bewertung von Studierenden bzgl. des BA-Studiums (vgl. BARGEL et al. 2009; siehe auch WINTER 2009). Entwicklungen in einzelnen Bundesländern verdeutlichen grundsätzlich eine zunehmende Tendenz zur Ausweitung schulprak-

tischer Studien (vgl. BELLENBERG 2009; vgl. WEYLAND/WITTMANN 2010), z. T. verbunden mit dem Ziel der Einrichtung von Praxissemestern bei gleichzeitig zeitlich gestufter Verkürzung der zweiten Phase (z. B. Bundesland Nordrhein-Westfalen). Erstaunlich ist, dass diese Entwicklung trotz vorausgehender Ablehnung bzw. deutlicher Bedenken durch Lehrerbildungsexperten (z. B. KEUFFER/OELKERS 2001; Baumert-Gutachten 2007) eingeleitet wurde (vgl. zu Hamburg auch ARNOLD 2008). So heißt es z. B. im Baumert-Gutachten (2007, S. 44):

„Bevor (...) über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung sein.“

Wenn auch in einzelnen Ländern die Bestrebung zur Ausweitung auf curricular und intentional, sich an professionstheoretischen Überlegungen orientierenden Konzepten basiert, die ebenso das forschende Lernen markieren, so zeigt sich auch hier die Problematik der Zielerreichung im Hinblick auf die Ziel-Mittel-Relation. Ebenso problematisch erscheint die Tatsache z. T. gegenläufiger Zielsetzungen. Damit sind Entwicklungen gemeint, die z. B. den Fokus auf den Erwerb praktischen Handlungswissens richten oder eine Verlagerung der primären Zuständigkeit schulpraktischer Studien auf Institutionen der zweiten Phase vorsehen (Beispiel: Bundesland Rheinland-Pfalz)⁵. Eine solche Maßnahme muss gerade angesichts des aus professionstheoretischer Sicht geforderten Beitrags schulpraktischer Studien zur Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit als ein Kernelement pädagogischer Professionalität als problematisch eingestuft werden. Dies betrifft auch die Entwicklungsperspektive im Sinne der Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit. Wenn auch bisher nur ein Bundesland eine solche Struktur der vollständigen Verlagerung der Zuständigkeit konkret umgesetzt hat, ist hier angesichts der gegebenen Gefahr zur funktional-pragmatischen Ausrichtung schulpraktischer Studien ausdrückliche Kritik angebracht. Auf weitere konkrete Ergebnisse, insbesondere zur jeweiligen Entwicklung in einzelnen Bundesländern, kann hier nicht näher eingegangen werden. Hier wird zum einen auf die Primärliteratur (vgl. WEYLAND 2010) sowie auf eine weitere Untersuchung verwiesen, die sich explizit mit der Einführung von Praxissemestern unter dem Blickwinkel professionstheoretischer und bildungsökonomischer Analysen befasst (vgl. WEYLAND/WITTMANN 2010). Die Intentionalitätsproblematik spiegelte sich schließlich auch

5 Die Universitäten wirken lediglich an der Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Praktika mit.

im Kontext der Ausführungen zu weiteren inhaltlichen Reformdebatten, wie z. B. die Einführung von Kerncurricula und Standards, wider.

4. Forschungsperspektiven

An dieser Stelle wird auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse zugunsten der Formulierung weiterer Forschungsperspektiven verzichtet. Wie bereits einleitend erwähnt, stellt diese Untersuchung u. a. einen Ausgangspunkt für die Entwicklung empirischer Forschungsansätze dar, die sich auf die Erfassung der Wirksamkeit schulpraktischer Studien unter dem Blickwinkel angestrebter Zielsetzungen und ihrer Ziel-Mittel-Relation richten. Dabei kann in dieser Untersuchung eine konzeptionelle Basis gesehen werden, da z. B. der in professionstheoretischer Hinsicht erarbeitete Zielkonsens nun hinsichtlich der tatsächlichen Wirkung von schulpraktischen Studien erforscht werden kann. Dies bedeutet u. a., schulpraktische Studien im Hinblick auf das forschende Lernen und die damit verbundenen Zielsetzungen zu untersuchen. Das in dieser Arbeit im Zuge des Erkenntniszuwachses erweiterte Dreiecksgefüge mit den Bezugssystemen „Wissenschaft, Praxis und Person“ kann dabei als systematische Reflexions- und Strukturierungsbasis dienen, wenngleich diese in Bezug auf curriculare Schwerpunktsetzungen zu konkretisieren ist. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei – angesichts der aufgezeigten Theoriefeindlichkeit von Studierenden – auf die Zieldimension gerichtet werden, die im Zusammenhang mit der Relationierungsaufgabe in schulpraktischen Studien hinsichtlich der differenten Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis besteht. Aber auch weitere wesentliche Zielsetzungen, wie z. B. die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit, sollten überprüft werden. Angesichts der im Zusammenhang mit schulpraktischen Studien geäußerten Kritik hinsichtlich bestehender Unzulänglichkeiten in curricularer und strukturell-organisatorischer Hinsicht sind insbesondere auch die entsprechenden Rahmenbedingungen, unter denen schulpraktische Studien stattfinden, als Variablen im Forschungsdesign zu berücksichtigen. Von Bedeutung sind daneben weitere Evaluationsstudien, die gerade im Zusammenhang mit der Ausweitung von Praxisphasen stehen und Aufschlüsse über die tatsächlichen Rahmenbedingungen geben sollten sowie damit – unter dem Blickwinkel der Ziel-Mittel-Relation – auch entsprechende Gelingensbedingungen verdeutlichen dürften. Im Zusammenhang mit der Evaluation von Praxissemestern müsste zudem ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt der Kooperation zur zweiten Phase gerichtet werden (vgl. hierzu ausführlich WEYLAND 2010). Ob durch schulpraktische Studien ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden kann, dürfte maßgeblich von der Ernsthaftigkeit in Bezug auf die Klarheit und Stimmigkeit der curricularen Konzeption und im Hinblick auf die tatsächliche Umsetzung entsprechender Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule abhängen.

Literatur

- ARNOLD, Eva: Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In: ROTERMUND, Manfred; DÖRR, Günter; BODENSOHN, Rainer (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig 2008, S. 64–90
- BARGEL, Tino et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2008. – URL: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf (Stand: 21.04.2009)
- BAYER, Manfred; CARLE, Ursula; WILDT, Johannes: Editorial. In: BAYER, Manfred; CARLE, Ursula; WILDT, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 7–16
- BAUER, Karl-Oswald; KOPKA, Andreas; BRINDT, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München 1996
- BELLENBERG, Gabriele: Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa (Beiträge zu Hochschule und Forschung). Frankfurt am Main 2009, S. 15–30
- BENNACK, Jürgen; JÜRGENS, Eiko: Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: OTTO, Hans-Uwe; RAUSCHENBACH, Thomas; VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen 2002, S. 143–160
- BLÖMEKE, Sigrid: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2002
- BLÖMEKE, Sigrid; MÜLLER, Christiane; FELBRICH, Anja: Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 2, S. 178–189
- BONESS, Christian; HOFFMANN, Andreas; KOCH, Katja: Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 220–231
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULPRAKTISCHE STUDIEN (BaSS): Stellungnahme der „Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien“ zur Reform der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz und ihre Auswirkungen auf die schulpraktischen Studien (für die BaSS erstellt von Winkel, J.). Oldenburg 2008. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)
- BUNDESARBEITSKREIS DER LEITER/LEITERINNEN DER PRAKTIKUMSBÜROS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: Erfurter Thesen zu Schulpraktischen Studien in der Lehrerausbildung (Beschluss der 12. Bundestagung der Leiterinnen und Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen vom 4. Juni 1992 in Erfurt. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)

- BUNDESARBEITSKREIS DER LEITER/LEITERINNEN DER PRAKTIKUMSBÜROS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: Altenberger Thesen zur Lehrer/Lehrerinnenbildung. 1996. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)
- BUNDESARBEITSKREIS DER LEITER/LEITERINNEN DER PRAKTIKUMSBÜROS AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: Schulpraktische Studien und Praxissemester. – Ergebnis gemeinsamer Beratungen auf der 19. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros am 20. Mai 1999 an der Technischen Universität Dresden (erstellt von Perle, H.-J.). 1999. – URL: <http://www.schulpraktische-studien.de> (Stand: April 2010)
- BÜSCHER, Christiane: Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung? Heidelberg 2004
- CRAMER, Colin et al. (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 761–780
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Stellungnahme der DGfE zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Hamburg 2001. – URL: http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/dgfe/heft23/lehrerbildung.htm_VPID_4 (Stand: 25.08.2007)
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): 7 Leitsätze zur Lehrerbildung. 2002. – URL: <http://www.dgfe.de/bilpol/2002/7.Leitsaetze>. Lehrerbildung (Stand: 07.10.2008)
- DEWE, Bernd; FERCHHOF, Wilfried; RADTKE, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: DEWE, Bernd; FERCHHOF, Wilfried; RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 70–91
- HEDTKE, Reinhold: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. 2000. – URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm> (Stand: 20.11.2009)
- HELSPER, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: CLOER, Ernst; KLIKA, Dorle; KUNERT, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München 2000, S. 142–177
- HELSPER, Werner: Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1 (2001) 3, S. 7–15.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. – URL: <http://www.hrk.de/de/beschluesse> (Stand: 01.10.2008)
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.02.2006. – URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf (Stand: 24.10.2009)

- HUBER, Ludwig: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER, Ludwig (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart 1983, S. 114–138
- KEUFFER, Josef; OELKERS, Jürgen: *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung (im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von J. Keuffer/ J. Oelkers). Weinheim und Basel 2001
- KONFERENZ DER VORSITZENDEN FACHDIDAKTISCHER FACHGESELLSCHAFTEN (KVFF): *Fachdidaktik als zentrales Element von Praxisanteilen der universitären Lehrerbildung*. Stellungnahme der KVFF vom 06.10.2000. – URL: http://www.gfd.physik.rub.de/texte/umbruch_kvff.htm (Stand: 18.08.2009)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Beschluss der KMK vom 02.06.2005
- MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE des Landes Nordrhein-Westfalen: *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen*. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert). Düsseldorf 2007. – URL: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (Stand: 08.09.2009)
- OEVERMANN, Ulrich: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 2. Aufl., Frankfurt am Main 1997, S. 70–182
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: *Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen* (einstimmig verabschiedet am 17.09.1999). 1999. – URL: <http://www.bwp-dgfe.de> (Stand: 03.06.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: *Mainzer Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“* (einstimmig verabschiedet von der Mitgliederversammlung der Sektion BWP in Mainz am 09.03.2001). 2001a. – URL: <http://www.bwp-dgfe.de> (Stand: 03.06.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: *Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu dem von der Kultusministerkonferenz am 22. Februar 2001 beschlossenen Maßnahmenkatalog zur Deckung des Lehrerberarfs* (einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung am 9. März 2001 in Mainz). 2001b. – URL: <http://www.bwp-dgfe.de> (Stand: 03.06.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der DGfE: *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Jena 2003

- TERHART, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart). Weinheim und Basel 2000
- WEYLAND, Ulrike: Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn 2010
- WEYLAND, Ulrike; WITTMANN, Eveline: Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen (vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010). Berlin: DIPF URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070> (Stand: Juli 2010)
- WILDT, Johannes: Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. 2000. – URL: <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm> (Stand: 10.03.2009)
- WINTER, Martin: Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland (HoF-Arbeitsbericht 1/2009; hrsg. vom Institut für Hochschulforschung [HoF] an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Wittenberg 2009
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: WEYLAND, Ulrike: Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium.
In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal:
Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.
Bonn 2012, S. 287-304



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung,
die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere
Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite
<http://www.bibb.de/cc-lizenz>