

Wildt, Johannes

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?

Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 183-190



Quellenangabe/ Reference:

Wildt, Johannes: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 183-190 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135715 - DOI: 10.25656/01:13571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135715>

<https://doi.org/10.25656/01:13571>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?

Johannes Wildt

Die Frage nach einer Didaktik der Lehrerbildung wird in den Kontext von Professionalisierungsstrategien durch wissenschaftliche Ausbildung an Hochschulen gestellt. Diese Frage kann nicht zureichend mit der Gestaltung der Theorie-Praxis-Relation als Bezug zwischen Wissenschaft (Hochschule) und Praxis (Schule) bearbeitet werden. Die Relationierungsaufgabe stellt sich insofern komplexer, als in Hochschule und Schule jeweils Theorie-Praxis-Bezüge existieren, die es in ihren Wechselbeziehungen zu beachten gilt. Die Praxis der Hochschulen selbst wird in Professionalisierungsstrategien als Handlungsfeld häufig vernachlässigt. Als wissenschaftsadäquate Konzipierung von Praxisbezügen werden Ansätze «Forschenden Lernens» vorgestellt und diskutiert. Als eine «Formatierung» von Lernprozessen durch Forschung wird «Forschendes Lernen» an die erziehungswissenschaftliche Debatte über didaktische Konzepte für Praxisstudien angeschlossen.

1. Einleitung: Zur Anschlussfähigkeit der Lehrerbildung an Wissenschaft und Praxis

Lehrerbildung, mindestens soweit sie sich als eine Veranstaltung der Universität versteht und nicht als Einübung in die Routinen des Alltags pädagogischer Praxis, steht vor einem strukturellen Dilemma: Einerseits hat sie als Teil des Wissenschaftssystems Anschluss an die Wissenschaft, andererseits Anschluss an die pädagogische Praxis zu gewährleisten. Schwerwiegender noch: Im Prozess der Professionalisierung auf dem Weg vom Novizen zum Experten geht es darum, Wissenschaft und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Mit der Frage danach, wie dabei wissenschaftliches Wissen mit praktischem Handlungswissen bzw. Können in Beziehung gesetzt werden kann, wird dabei mehr ein Problem als dessen Lösung thematisiert. Wie weit dies angesichts unterschiedlicher Logiken in der Wissenschaft einerseits und in der Praxis andererseits überhaupt gelöst werden kann, darüber streitet die Professionsforschung (vgl. dazu Bromme, 2004; Helsper, 2004; Radtke 2004). Wie immer der Streit ausgeht (vgl. dazu Koch-Priewe, Kolbe & Wildt, 2004): Im Prozess der Professionalisierung wird er in diejenigen hinein verlagert, die in der Lehrerbildung darin unterstützt werden sollen, sich wissenschaftliches Wissen anzueignen und kompetent praktisch zu handeln (vgl. Abb. 1).

Auch wenn man – jedenfalls zur Zeit – die Innenseite der Lernprozesse nicht hinlänglich aufgehellt hat, so ist die Lehrerbildung doch ständig im Gange, die Aussenseite zu gestalten. Wie sie das tut, welche Lehr-/Lernsituationen arrangiert, welche Lernumgebungen konstruiert, welche Aufgaben situiert und welche Anweisungen instruiert wer-



Abbildung 1: Professionalisierung durch Lehrerbildung

den etc., davon handelt die Didaktik. Ob die didaktische Reflexion auf solche Aufgaben allein schon dazu berechtigt, von einer Didaktik der Lehrerbildung zu sprechen, oder ob es sich dabei nur um eine Spielart einer allgemeinen Hochschuldidaktik handelt, kann einstweilen dahingestellt bleiben. Grundsätzlich ist jedoch danach zu fragen, wie denn Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung in Beziehung gesetzt werden können.

Sofern diese Frage überhaupt ernsthaft gestellt wird, wird ihre Lösung heute zumeist in einer Richtung gesucht. Die Relationierung zwischen Wissenschaft und Praxis erfolgt als Untersuchung in der Praxis, um aus dieser Maßstäbe für praktisches Handeln zu gewinnen. Dies liesse sich unschwer mit der derzeit vorherrschenden Debatte um Kompetenzen und Standards in der Lehrerausbildung belegen (vgl. Oser & Oelkers, 2001). Dabei wird die Praxis bzw. das, was als ihre Anforderung – wie auch immer legitimiert – zur Orientierung und zum Maßstab von Professionalisierungsprozessen gemacht. Das mag durchaus Gewinne für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz erbringen. Was das über die wissenschaftliche Legitimation beruflicher Praxis hinaus mit der Wissenschaft selbst zu tun hat, bleibt allerdings in dieser Perspektive ausgeblendet.

Es soll an dieser Stelle deshalb ein Wechsel der Perspektiven vorgeschlagen werden, die den Blick auf das lenkt, was im Wissenschaftssystem selbst passiert und wie das, was dort passiert, in die didaktische Gestaltung Eingang finden kann.

2. Eine doppelte Theorie-Praxis-Relationierung

Um diesen Perspektivenwechsel zu erleichtern, ist es erforderlich, die einfache Relation zwischen Wissenschaft und Praxis zu komplizieren (vgl. Wildt, 2003). In einer doppelten Theorie-Praxis-Relationierung tritt zu der Wissenschaft (Theorie und Me-

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?

thode) pädagogische Praxis in der Hochschule hinzu (Praxis II = hochschuldidaktische Praxis). Vice versa lässt sich auch in der pädagogischen Praxis in Schule oder anderswo ausserhalb von Hochschule so etwas wie eine «subjektive Theorie» (Theorie I) wiederfinden. Wie die nachstehende Grafik zeigt, ergeben sich aus der Verdoppelung der Komponenten im Schaubild neue Relationierungsmöglichkeiten (vgl. Abb. 2).

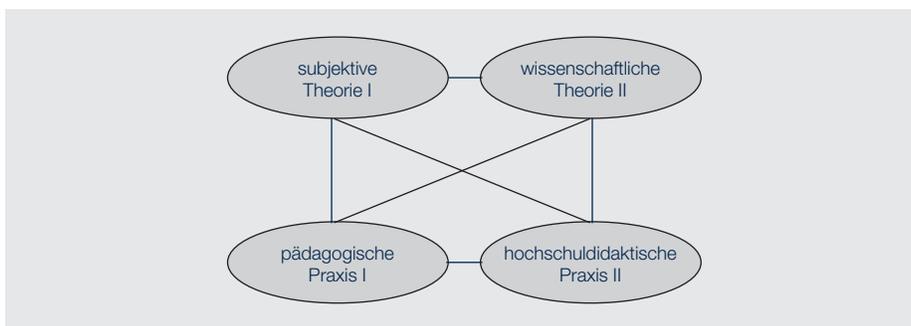


Abbildung 2: Die doppelte Relationierung zwischen Theorie und Praxis

Von der Art und Weise der Relationierung sollen hier insbesondere zwei Varianten betrachtet werden, weil sich an ihnen interessante Aspekte einer Didaktik der Lehrerbildung aufdecken lassen. Beide haben es mit der Praxis der Wissenschaft an der Hochschule zu tun, beide befinden sich in dieser Hinsicht gewissermassen im blinden Fleck ausserhalb der systematischen Selbstbeobachtung der Wissenschaft, beide werden erst erkennbar, wenn man durch den hochschuldidaktischen Blick geschärft die Theorie-Praxis-Verhältnisse an der Hochschule selbst in den Blick nimmt.

Zum einen erkennt man in dieser Relationierung Spiegelphänomene, die sich zwischen der Praxis an den Hochschulen und der pädagogischen Praxis ausserhalb der Hochschule auffinden lassen. Zum anderen ergibt sich diese neue Relationierung aus der Inanspruchnahme der wissenschaftlichen Arbeit für Lernprozesse an der Hochschule, die auf diese Weise formatiert werden.

3. Spiegelphänomene

Hochschuldidaktisch lässt sich die Praxis von Lehre und Studium mit den gleichen theoretischen und methodischen Instrumentarien betrachten wie Schule und Unterricht. In den verschiedensten Varianten greifen didaktische Modelle, die die pädagogische Praxis nach Zielen, Inhalten, Medien, Methoden, Evaluationsformen, Lernvoraussetzungen, materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen befragen. Hochschulisches Lernen gehorcht im Prinzip den gleichen Gesetzmässigkeiten bzw. Konventionen wie

Lernen an anderen Orten. Man kann deshalb davon ausgehen, dass – wenn auch in der Regel stummes – Wissen (tacit knowledge) in der pädagogischen Praxis in der Hochschule in Handlungsmustern eingeübt wird, diese auch in Praxisfeldern ausserhalb der Hochschule dominieren. Dies betrifft das Erlernen von Rollen und Gegenrollen in pädagogischen Interaktionen, Interaktionsmuster in Gruppenprozessen, Haltungen und Einstellungen gegenüber Lerngegenständen, Reaktionsmuster auf Anforderungssituationen, Lernstrategien im Umgang mit Wissen, Arbeitsgewohnheiten und vieles mehr.

Eine Didaktik der Lehrerbildung könnte in dieser Konstellation Nutzen in zweierlei Richtung erzielen. Zum einen könnten die Lernerfahrungen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Mit Hilfe von Verfahren aus Beratung, Supervision oder Coaching könnte «tacit knowledge» zu explizitem Wissen (explicit knowledge) umgeformt werden. Zum anderen könnte auch die Gestaltung von Lehre und Studium bewusst unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten vorgenommen werden. Dies kann (muss aber nicht) bishin zur simulativen Vorwegnahme von Unterricht und Schulleben gehen. Es genügt jedoch vermutlich, Lehren und Lernen an der Hochschule explizit didaktisch zu gestalten, um didaktisches Denken und nicht lediglich konkrete Handlungsmuster einzuüben. Hochschule wird damit zum didaktischen Experimentierfeld und fungiert gewissermassen als Labor, in dem die didaktischen Handlungsmuster bzw. didaktischen Kompetenzen hervorgebracht werden, die geeignet sind, vielfältigen Anforderungen in didaktischen Kontexten gewachsen zu sein (vgl. dazu Wildt, 2000; dort auch ein Katalog praktischer Anregungen und Gestaltungsbeispiele).

4. Forschendes Lernen

Der hier skizzierte Weg, den die Didaktik der Lehrerbildung einschlägt, nimmt den Ausgangspunkt vom Wissenschaftssystem. Im Fokus steht dabei das Kerngeschäft der Wissenschaft, wie sie an den Hochschulen gepflegt wird, nämlich die theoretische und methodische Konstruktion des Wissens als wissenschaftliches, auf seine Geltungsansprüche bzw. Wahrheitswerte hin überprüfbares Wissen. Allerdings ist dieses Wissen nicht mit Lernen bzw. Studieren als Typus des auf Wissenschaft bezogenen Lernens gleichzusetzen. Lernen folgt einer eigenen Gesetzmässigkeit. Wissenschaft und Lernen muss deshalb in didaktischer Perspektive erst zusammengebracht werden. Aus dieser Zusammenführung wird durch didaktische Transformation idealtypisch das, was seit Zeiten der Bundesassistentenkonferenz (1970) als Hochform wissenschaftlichen Lernens mit «Forschendem Lernen» bezeichnet wird (vgl. Abb. 3).

Um Forschen und Lernen in einen didaktischen Zusammenhang zu bringen, Lernen in diesem Sinne also in das Format der Forschung einzupassen, muss man eine Vorstellung von Lernen einerseits und Forschen andererseits explizieren. Dies wird als Schaubild in Abbildung 4 modelliert.

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?



Abbildung 3: Formatierung des Lernens durch Forschung

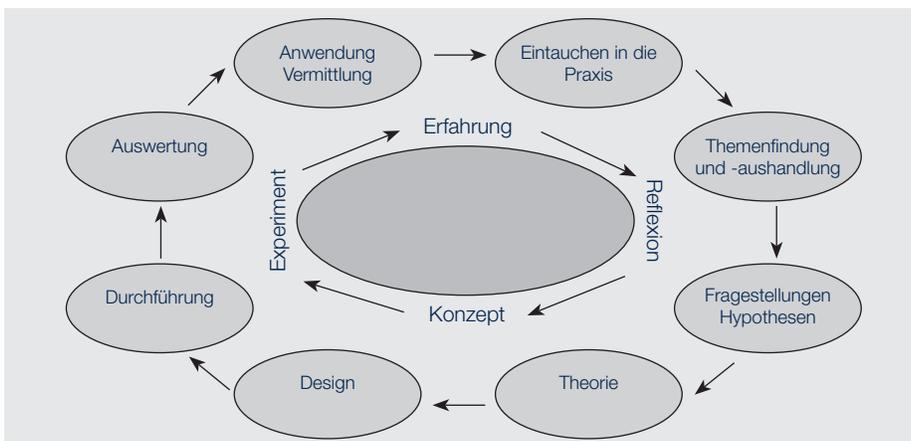


Abbildung 4: Forschendes Lernen: ein Prozessmodell

Eine Möglichkeit besteht z.B. darin, in Dewey'scher Tradition in einen Lernzirkel einzutreten, der von Erfahrung, Reflexion, kritischem Denken und zum Experiment verläuft und wiederum in Erfahrung usw. mündet. Jeder dieser Abschnitte des Zyklus hat seine eigene Lernaufgabe, bildet aber erst im Zusammenspiel mit den anderen Abschnitten die Bedingungen des vollen Lernerfolgs. Dieser Lernzyklus mit seinen Abschnitten lässt sich idealtypisch den Stadien eines Forschungsprozesses zuordnen. Dieser führt vom alltagsweltlichen Eintauchen in die Praxis zu Themengenerierung bzw. Aushandlung von Themenstellungen hin zu Fragestellungen und deren Einordnung in theoretische Konstruktionen. Von da aus geht der Weg weiter über ein Forschungsdesign bis zur Durchführung und Auswertung eines Forschungsprogramms, in dem neue Erkenntnisse gesammelt werden. Aus Anwendung und Vermittlung dieser Erkenntnisse entstehen neue Erfahrungen, die dann den ganzen Forschungszyklus wieder in Gang setzen. Unter didaktischen Gesichtspunkten geht es nun darum, die in diesem Zyklus entstehenden Forschungssituationen als Lernsituationen auszugestalten. Dass es sich dabei keineswegs um eine Trivialität handelt, zeigen heute die vielfältigen Projekte

und Debatten zu Forschendem Lernen in der Lehrerbildung (vgl. dazu Dirks & Hansmann, 2002; Meyer & Obolenski, 2003; Koch-Priewe, Kolbe & Wildt, 2004). Auch eigene Forschungsarbeiten zusammen mit Ralf Schneider (2001, 2003, 2004) aus dem Modellprojekt zu Forschendem Lernen im berufspraktischen Halbjahr liefern anschauliches Belegmaterial.

In diesen wie in vielen anderen Projekten ist Forschendes Lernen auf pädagogische Praxis ausgerichtet, soweit es in den Zusammenhang einer mehr oder weniger ausgedehnten Praxisphase bzw. praktischer Studien oder Praktika eingebettet ist. Insofern besteht eine deutliche Affinität zu dem unter 2. beschriebenen Ansatz einer Didaktik der Lehrerbildung. Ziel (wenngleich Nebenprodukt des Forschenden Lernens) ist es nicht primär, Standards für guten Unterricht als Kriterien für schul- bzw. unterrichtsbezogene Kompetenz zu gewinnen. Vielmehr geht es in erster Linie um die Ausbildung eines professionellen Habitus, der engagierte Praxis mit dem distanzierten Blick der Wissenschaft auf die Praxis verbindet. Welche Schlüsselkompetenzen für die Ausbildung dieses Habitus erforderlich sind, die im Forschenden Lernen in Praxisstudien angezielt werden können, habe ich einmal probeweise für die Dortmunder Verhältnisse in einem neu konzipierten Theorie-Praxis-Modul herausgearbeitet. Sie sind im Anhang zu diesem Beitrag dokumentiert.

5. Ein gestuftes Konzept einer Didaktik der Praxisstudien in der Lehrerbildung

Forschendes Lernen stellt ein relativ elaboriertes didaktisches Konzept dar, auf dessen Grundlage Praxisstudien gestaltet werden können, die einen forschenden Zugang zur pädagogischen Praxis eröffnen und dadurch gleichzeitig in Forschungspraxis einführen. Als elaborierte Konzeption bietet Forschendes Lernen die Chance, didaktische Konzeptionen in sich aufzunehmen, die nicht per se den Forschungsbezug im Sinne Forschenden Lernens enthalten, wohl aber prinzipiell daran anschliessbar erscheinen. Das Schaubild in Abbildung 5 macht den Versuch, gängige didaktische Konzepte, die in unterschiedlicher Weise für die Gestaltung von praktischen Studien in Anspruch genommen werden, in die Perspektive Forschenden Lernens zu stellen.

Eine solche Perspektivierung erlaubt es, didaktische Konzepte in Stufen zunehmender Komplexität anzuordnen. Dieser Ordnungsgedanke impliziert, dass die Konzepte höherer Stufe die wesentlichen Attribute der vorausgehenden Stufen einschliessen. Auch wenn im Einzelnen vielleicht die Stufenfolge ausgetauscht oder einzelne Stufen ggf. auch übersprungen werden, ergibt sich jedoch insgesamt ein kohärentes Bild, dessen Stimmigkeit allerdings noch weiter diskursiv ausgeleuchtet werden sollte. Es soll an dieser Stelle zur Diskussion gestellt werden. Die Stufenfolge geht davon aus, dass Praxisstudien auf alltäglichem spontanem Lernen aufsetzen. Auf einer ersten Stufe, die leider in gängigen Praktikumskonzepten oft nicht überschritten wird, wird dieses

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?

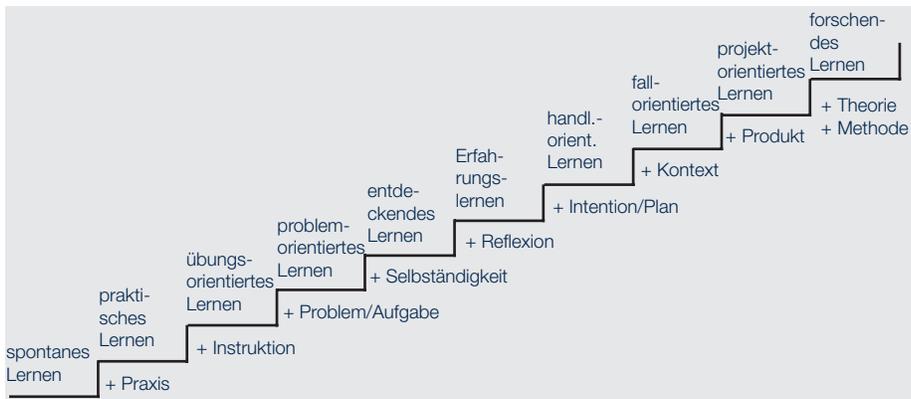


Abbildung 5: Stufen zum Forschenden Lernen

spontane Lernen dadurch formatiert, dass es in pädagogische Praxis (in Form eines Praktikums) eingelassen wird, in dem in die Regeln der Praxis im Sinne routinierter Konventionen durch einfache Teilhabe einsozialisiert wird. Auf eine nächste Stufe gelangt man, wenn ein solches praktisches Lernen mit Instruktionen versehen wird, durch die die Aufmerksamkeit gelenkt und Handlungsmuster angeleitet werden. Praktika gewinnen dadurch Übungscharakter. Wird man nicht nur instruiert, was zu tun ist, sondern die praktische Tätigkeit auf Probleme oder Aufgaben gelenkt, gelangt man auf die Stufe problemorientierten Lernens. Dieses Lernen kann mehr oder weniger selbständig angelegt sein. Mit einer Selbständigkeitszumutung kann dann ein Übergang zum entdeckenden Lernen gelingen. Von Erfahrungslernen spricht man dann erst, wenn Lernen in der Praxis persönlich signifikant reflektiert wird. Treten Intentionen und Pläne zur Strukturierung der Lernprozesse hinzu, bewegt man sich bereits auf der Stufe handlungsorientierten Lernens. Beim fallorientierten Lernen kommt als weiteres Kriterium die Einordnung in den Kontext der «Fälle» hinzu. Die nächst höhere Stufe im gradus ad pernam vor Erreichen des Gipfels Forschenden Lernens führt dann zum projektorientierten Studium, in dem der Lernprozess auf ein in der Regel relevantes Produkt bzw. Ergebnis ausgerichtet wird.

Mit dem Forschenden Lernen, das durch die vorhergehenden Stufen didaktisch angereichert wird, schliesst sich der Kreis. Praxisorientierte Lehrerbildung spielt sich in Analogie zu didaktisch elaborierter pädagogischer Praxis in Schule und Unterricht ab: Auf diese Weise werden Spiegelungsphänomene für den Lernprozess aktiviert. Gleichzeitig wird Wissen über pädagogische Praxis generiert, das in die Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule rückgekoppelt werden kann. Dieses Wissen kann zur Bildung von Standards praktischer Handlungskompetenzen beitragen. Letztlich setzt jedoch eine solche Hochschuldidaktik der Lehrerbildung auf die Kernprozesse des Wissenschaftsgeschäfts, in dem sie die Lehrerbildung an die Forschung anschliesst.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bromme, R.** (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bundesassistentenkonferenz** (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5* (2. Aufl.). Bonn (o. V.).
- Dirks, U. & Hansmann, W.** (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Wege zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Glumpler, E. & Wildt, J.** (2000). Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung für eine andere Lehrerbildung* (S. 207–225). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounder-Bildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Radtke, F.-O.** (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2001). Das Dortmunder Projekt «Berufspraktisches Halbjahr» – Entwicklungslabor für Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerbildung* 2, 20–27.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2003). Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblatt-Sammlung)*. Berlin: Raabe.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wildt, J.** (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 71–74). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wildt, J.** (2000). Didaktik der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung für eine andere Lehrerbildung* (S. 171–182). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Autor

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund, Deutschland, johannes.wildt@uni-dortmund.de