

Horn, Klaus-Peter

Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung. – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 36-42



Quellenangabe/ Reference:

Horn, Klaus-Peter: Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung. – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 36-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138006 - DOI: 10.25656/01:13800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138006>

<https://doi.org/10.25656/01:13800>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Tertiariesierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Klaus-Peter Horn

Zusammenfassung Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Schweiz wird unter den Stichwörtern Tertiariesierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung zum grossen Teil über Struktur- und Organisationsfragen diskutiert. Diese Fragen sind, so die zentrale Überlegung dieses Beitrags, dem Grundproblem der Vermittlung von Theorie und Praxis nicht äusserlich, sondern für die Entstehung dieses Problems mitverantwortlich. Indem man Struktur- und Organisationsfragen in den Blick nimmt, wendet man sich immer auch – implizit oder explizit – dem Theorie-Praxis-Problem der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu. Dieses kann aber durch eine Reform der Strukturen und Organisationsformen nicht gelöst, sondern lediglich neu gerahmt werden.

Schlagwörter Strukturen und Organisationsformen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Theorie-Praxis-Problem

Tertiariation, Academization, Scientification – Structural and Organizational Questions in Teacher Education

Abstract The reform of teacher education in Switzerland is being discussed in terms of tertiarization, academization and scientification, and mainly comprises structural and organizational questions. The central idea of this contribution is that these questions are not only a superficial problem of conveying both theory and practice but that they are rather responsible for the formation of the problem itself. By focusing on questions of structuring and organization, one always and simultaneously – implicitly as well as explicitly – addresses the problem of theory and practice of teacher education. However, reforms of structure and of types of organization cannot solve this problem but can solely reframe it.

Keywords structures and types of organization in teacher education – problem of theory and practice

«[I]mmer noch irgendwo auf dem Weg vom Seminar zur höheren Bildner-Schule» sah Anton Hügli die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 1986 (Hügli, 1986, S. 124). Wo steht die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung heute? Die Schweiz, nach Aussagen von Schweizer Kennern der Materie ein «Sonderfall» (Criblez, 1997, S. 238), eine «in bildungspolitischen Fragen nicht bloss ... <verspätete>, sondern ... <nie erwachende> Nation» (Hügli, 1986, S. 123), hat in den letzten Jahrzehnten nicht unerhebliche Anstrengungen unternommen, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu

reformieren. Seit Beginn der 1990er-Jahre sei es, so die EDK auf ihrer Homepage, zu einer «koordinierten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» gekommen, in deren Zentrum die «Tertiariesierung» stand.¹ Mit dem Ausdruck «Tertiariesierung» wird dabei unter Umgehung der Begriffe «Akademisierung» und «Verwissenschaftlichung» der Prozess der Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von den Lehrerseminaren zu pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten beschrieben.

Aus deutscher Sicht wird hier ein Schritt vollzogen, der in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Angriff genommen wurde, nachdem 1919 in Artikel 143,2 der Weimarer Reichsverfassung die Vorgabe gemacht wurde, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung «nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln». Eine einheitliche Regelung kam freilich nicht zustande: In einigen Ländern wurden die Lehrerseminare in pädagogische Akademien umgewandelt (z.B. in Preussen), in einigen Ländern die künftigen Volksschullehrerinnen und -lehrer an Universitäten ausgebildet (z.B. Braunschweig, Hamburg, Hessen, Mecklenburg, Sachsen, Schwerin und Thüringen) und in einigen Ländern wurden die überkommenen Lehrerseminare beibehalten (z.B. Baden, Bayern und Württemberg). Verbindendes Prinzip dieser Entwicklungen war aber, dass der Zugang zu allen genannten Einrichtungen der Ausbildung über das Abitur verlief (Horn, 2006, S. 38 f.; siehe auch Horn, 2002). In diesem Sinne lässt sich treffend von einer «Tertiariesierung» der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Weimarer Republik sprechen, während der in Deutschland gebräuchlichere Terminus «Akademisierung» die Sache nur teilweise trifft und von einer «Verwissenschaftlichung» der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die Volksschule nur sehr begrenzt die Rede sein kann.

Die nicht enden wollende Publikationsflut zu diesem Thema zeigt, dass es mit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland bis heute nicht unbedingt zum Besten steht. So wird zum Beispiel erst jüngst wieder darauf aufmerksam gemacht, dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht nur in den verschiedenen Bundesländern recht unterschiedlich gestaltet wird, sondern auch innerhalb der einzelnen Bundesländer zwischen den Universitäten zum Teil grosse Unterschiede in der formalen Organisation und inhaltlichen Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung existieren (Wigger & Ruberg, 2012), oder darauf, dass ein Bundesland – Baden-Württemberg – sich bis heute den (vermeintlichen?) Anachronismus pädagogischer Hochschulen leistet (Cramer, Horn & Schweitzer, 2012).

In der Schweiz scheint dies im Grundzug nicht anders zu sein. Die Debatten drehen sich auch hier in schöner Regelmässigkeit um das ungelöste, vielleicht unlösbare Grundproblem der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, um das Problem des Zusammenhangs oder der Vermittlung von Theorie und Praxis, werden aber nur selten unter dieser Überschrift geführt, sondern viel öfter unter dem Aspekt der Strukturen und Organisations-

¹ Vgl. <http://www.edk.ch/dyn/12924.php> (05.03.2012).

formen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Strukturen und Organisationsformen lassen sich fast beliebig ändern, inhaltliche Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind schon deutlich schwerer zu handhaben, und die zentrale Frage, wie man künftige Lehrerinnen und Lehrer auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereiten kann – und dies gar noch im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums –, scheint so schwer zu beantworten zu sein, dass man sie am liebsten ausblendet.

Struktur- und Organisationsfragen sind aber nur auf den ersten Blick geeignete Vehikel für eine Umgehung der Theorie-Praxis-Frage, denn sie erweisen sich als der Theorie-Praxis-Debatte nicht äusserlich, sondern als in deren Zentrum stehend. In dem Augenblick, als die Ausbildung von (zu Beginn noch ausschliesslich) Lehrern in eigenen Instituten organisiert wurde – in Deutschland nach vereinzelt Vorläufern intensiver seit Beginn des 19. Jahrhunderts –, wurde aus der quasi naturwüchsigen Ausbildung, in der das Handwerk des Lehrers mit allen negativen und positiven Effekten einer solchen Meisterlehre durch Nachahmung gelernt wurde, eine Ausbildung, die sich mehr und mehr von der Praxis entfernte, ja notwendigerweise entfernen musste. Waren in den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts noch grössere Teile des Pensums dem Beobachten und Unterstützen sowie dem eigenen Unterrichten in der Seminarübungsschule gewidmet, wurde durch die «Tertiarisierung» im 20. Jahrhundert eine eher theorieorientierte Ausbildung zur Regel, an deren Ende der Übergang in die Berufspraxis eigener Übersetzungsmechanismen bedurfte und bedarf (Horn, 2006). Das Theorie-Praxis-Problem ist also, so könnte man zuspitzend sagen, ein Problem der Struktur und Organisationsform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, und zwar nicht erst mit der Tertiarisierung, sondern bereits seit der Einführung von Lehrerseminaren. Mit der Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Hochschulen wurde die Distanz zur Praxis jedoch deutlich vergrössert, sodass die Klagen über die Praxisferne zunahmen.

Eine Zwischenlösung zwischen der Meisterlehre durch Nachahmung bzw. dem Lernen der Praxis durch die Praxis und der Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stellten in Deutschland die Pädagogischen Akademien dar, die in der Weimarer Republik und in der Frühphase der Bundesrepublik Deutschland dem Modell der Bildnerhochschule von Eduard Spranger folgend entwickelt wurden. Dieses Modell hatte Hügli (1986) vor Augen, als er von der «höheren Bildner-Schule» sprach, und auch Hans Jakob Streiff orientierte sich daran bei seinem Vorschlag einer Pädagogischen Fachhochschule (Streiff, 1992). Er ergänzte diesen Vorschlag aber um ein Moment, das bei Spranger keine Rolle spielte: den Forschungsbezug, der auch das Promotions- und Habilitationsrecht einschloss.

Ohne den Diskussionsgang für die Schweiz insgesamt nachzeichnen zu wollen (siehe dazu detailliert Criblez, 1997, 2010), lassen sich verschiedene Grundpositionen ausmachen. Während für manche die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung so bleiben sollte, wie sie war, plädierten andere für eine Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Hochschulniveau (pädagogische Hochschule, Fachhochschule).

Eine dritte Gruppe, der dies nur der halbe Schritt zu sein schien, sprach sich für eine Platzierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Universitäten aus. Verbunden waren diese Positionsbestimmungen mit Warnungen vor Illusionen (u.a. mit Verweis auf Deutschland Hügli, 1986, S. 123) oder mit Hinweisen auf die Notwendigkeit der Verwissenschaftlichung. Gleichzeitig gab es Warnungen vor zu grossen Erwartungen an die Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bis hin zu der «paradoxen These» von Jürgen Oelkers: «Die Akademisierung der Lehrerbildung ist unvermeidlich, aber sie sollte in bestimmten Hinsichten vermieden werden» (Oelkers, 1993, S. 35).

Der Begriff der «Akademisierung» erhält in diesem Kontext einen hohen Stellenwert, doch was damit gemeint ist, wird nicht immer eindeutig greifbar. Ist schon die Benennung der für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zuständigen Einrichtungen als Hochschulen Ausdruck von Akademisierung? Oder ist Akademisierung vor allem darin zu sehen, dass an den Hochschulen Forschung betrieben wird, möglichst autonom gegenüber der Verwaltung und frei von den Verwertungsinteressen der Abnehmerschaft? Oder sind die Hochschulen, die als Orte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung fungieren, erst dann akademisiert, wenn sie das Promotions- und Habilitationsrecht haben, also für die eigene Produktion des wissenschaftlichen Nachwuchses sorgen können? Nimmt man Letzteres als Kriterium, dann können die pädagogischen Hochschulen in Deutschland nicht als Vorbild dienen, denn die genannten Rechte hatten die pädagogischen Hochschulen in den verschiedenen westdeutschen Bundesländern bis zu ihrer Auflösung nicht und die verbliebenen pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die erst 1971 per Gesetz zu wissenschaftlichen Einrichtungen wurden, besitzen das ungeteilte Promotionsrecht erst seit 1987 und das ungeteilte Habilitationsrecht erst seit 2005 (Meissner, Vogel & Horn 2012). Und trotz verstärkter Bemühungen sind die pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg unter anderem angesichts der Stelenausstattung bis heute nicht zu Forschungsinstitutionen geworden (Bohl, 2012).

Im Zusammenhang mit «Akademisierung» ist auch oft von «Verwissenschaftlichung» die Rede. Auch hier stellen sich Fragen: Kann von «Verwissenschaftlichung» bereits dann gesprochen werden, wenn die Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung formal anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, also Universitäten und technischen Hochschulen, gleichgestellt werden, oder bezieht sich «Verwissenschaftlichung» nicht vielmehr auf die Inhalte und die Kultur der Ausbildung (Oser, 1996; Wild-Näf, 2004, besonders S. 83 ff.)? Criblez (2010, S. 43 ff.) unterscheidet Verwissenschaftlichung als einen von mehreren Teilprozessen der Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von den Teilprozessen der Tertiarisierung und Akademisierung. Die formale Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf ein Niveau jenseits der Sekundarstufe II – Tertiarisierung – wird begleitet von der Akademisierung im Sinne der Zuerkennung des Hochschulstatus für die Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, d.h. der Berechtigung, akademische Abschlüsse zu vergeben. Um von Verwissenschaftlichung sprechen zu können, sei darüber hinaus

ein Forschungsauftrag für die Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nötig, eine stärkere Verbindung von Forschung und Lehre verbunden mit neuen Qualifikationsanforderungen an das Personal (Criblez, 2010, S. 45 ff.). Während die Tertiärisierung weitgehend abgeschlossen und die Akademisierung «formal vollzogen» sei, stehe die Verwissenschaftlichung erst am Anfang (Criblez, 2010, S. 50).

Dass die Verwissenschaftlichung noch am Anfang stehe, wird unter anderem mit dem Verweis auf das fehlende Promotions- und Habilitationsrecht, also eine strukturell-organisatorische Facette, begründet. Das fehlende Promotions- und Habilitationsrecht wird auch in anderen Dokumenten als Hemmnis für «echte Tertiärisierung» betont (Arbeitsgruppe Anschlussbericht, 2008, S. 2).

Es scheint nicht zufällig so zu sein, dass die Frage nach der Verwissenschaftlichung vor allem auf der strukturell-organisatorischen Ebene diskutiert wird. Schon vor annähernd 30 Jahren konnte man im Zuge der Wendung von wissenschaftstheoretischen zu wissenstheoretischen Ansätzen vom «Mythos» der Verwissenschaftlichung lesen (Neumann & Oelkers, 1984). Die Passung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen wird kritisch diskutiert, die Bezugnahme auf Verwissenschaftlichung als Legitimationsargument infrage gestellt und vor naiven Erwartungen bezüglich einer verwissenschaftlichten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird gewarnt (Criblez, 1998; Oser, 1996; Wild-Näf, 2004).

Aus dieser Perspektive ist es verständlich, wenn die strukturell-organisatorischen Fragen im Vordergrund stehen, sind diese doch einfacher zu bearbeiten. Die Einführung einer hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist formal mit der Benennung der zuständigen Einrichtungen als Hochschulen gelungen. Dass der Übergang vom Lehrerseminar zur Hochschule Zeit braucht, sollte allen Beteiligten klar gewesen sein – dass mit der formalen Umbenennung aber noch keine wissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erreicht ist, auch.

Angesichts des trotz der Intensivierung der Forschung (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b; Cramer, 2012; Oser & Oelkers, 2001) immer noch unzureichenden Wissens über die Wirksamkeit der verschiedenen Formen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist auch kein abschliessendes Urteil über die Vorteile und Nachteile der verschiedenen Formen möglich. Jenseits eines nur nostalgisch verklärenden Rückblicks «auf das ..., was man mit dem alten Seminar und den Pädagogischen Hochschulen unwiederbringlich verloren hat», wie ihn Hügli (1986, S. 123) mit Blick auf die deutsche Situation in den frühen 1980er-Jahren beschreibt, könnte es doch hilfreich sein, sich des Grundproblems einer Ausbildung für eine Praxis durch Theorie bzw. durch die Vermittlung forschungsbasierten Wissens bzw. durch das Reden über die Praxis in Distanz zum praktischen Geschehen in strukturell-organisatorischer Hinsicht zu vergewissern. Die Distanz zur Praxis ist graduell unterschiedlich, wenn man vom Seminar, von der Bildnerhochschule, der pädagogischen Hochschule oder der Universität spricht.

Diese Distanz zur Praxis besteht notwendigerweise in all diesen Fällen schon auf der strukturell-organisatorischen Ebene durch eine Trennung der Orte, und erst durch diese Trennung kann von einer theoretischen Ausbildung in Differenz zu einer praktischen «Meisterlehre» gesprochen werden.

Mit der Betonung dieser Distanz soll nicht behauptet werden, dass die theoretische Ausbildung per se besser wäre und weiter führen würde als die «Meisterlehre». In der Betonung der Differenz wird aber die Frage nach den Übersetzungsregeln zwischen Theorie und Praxis (und vice versa) zum zentralen Thema (siehe auch Wild-Näf, 2004, S. 119f.). Dafür scheint es auf den ersten Blick unerheblich zu sein, wie der Ort der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung genannt wird, ob er dem tertiären Sektor des Bildungssystems oder dem Sekundarbereich II angehört, ob dort geforscht wird oder nicht. Aber ganz so einfach ist es dann doch nicht, denn Akademisierung und Verwissenschaftlichung als Prinzipien der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind, der oben zitierten paradoxen These von Oelkers zufolge, wahrscheinlich wirklich «unvermeidlich».

Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung befindet sich auf dem Weg dorthin. Aus der Beobachterperspektive fällt auf, dass manches von dem, was andernorts schon probiert worden ist, auch hier wieder probiert wird. Das ist aber wohl weniger ein Fehler der Schweizer Bemühungen, als dem systemischen Grundproblem geschuldet, das anscheinend nicht lösbar ist. Vielleicht ist das «Plädoyer für mehr Gelassenheit in der Lehrerbildungsdiskussion», das Ewald Terhart allen mit diesem Thema Beschäftigten nahegelegt hat (Terhart, 2001, S. 193), hilfreich, auch wenn dadurch das Grundproblem ebenfalls nicht gelöst wird. Aber es erinnert daran, sich gegen hohe Erwartungen, aber auch gegen Kassandrarufer zu wappnen. Dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in einem Zustand der permanenten Reform existiert, mag durchaus auch etwas Entlastendes haben – und verschafft den Bildungspolitikerinnen und -politikern und Pädagoginnen und Pädagogen immer neue Möglichkeiten der Klage und der Reformaktivität sowie den Forscherinnen und Forschern ein nie verödesendes Forschungsfeld.

Literatur

Arbeitsgruppe Anschlussbericht. (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.* 13. August 2008. Bern: EDK Generalsekretariat. Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/mpph_d.pdf (05.03.12).

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010b). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

- Bohl, T.** (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg – von innen betrachtet. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 163–188). Jena: IKS Garamond.
- Cramer, C.** (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Eingangsbedingungen, Prozessmerkmale und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F.** (2012). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen*. Jena: IKS Garamond.
- Criblez, L.** (1997). Strukturwandel der schweizerischen Lehrerbildung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 237–250). Opladen: Leske + Budrich.
- Criblez, L.** (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 177–195.
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderate. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Horn, K.-P.** (2002). Die Entstehung einer Disziplin. Zur institutionellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Eine tabellarische Chronik. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 189–210). Opladen: Leske + Budrich.
- Horn, K.-P.** (2006). Professionalisierung durch Akademisierung? Erkenntnisse aus der Geschichte der Lehrerbildung. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 35–45). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hügli, A.** (1986). Abenddämmerung in der Lehrerbildung von Morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 4 (2), 119–129.
- Meissner, D., Vogel, E. & Horn, K.-P.** (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg seit 1945 – Angleichungs- und Abgrenzungsprozesse. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 33–62). Jena: IKS Garamond.
- Neumann, D. & Oelkers, J.** (1984). Verwissenschaftlichung als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (2), 229–252.
- Oelkers, J.** (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 35–44.
- Oser, F.** (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75–81.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Streiff, H.J.** (1992). Modell einer Pädagogischen Fachhochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 158–166.
- Terhart, E.** (2001). Reform der Lehrerbildung. In E. Terhart, *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (S. 191–214). Weinheim: Beltz.
- Wigger, L. & Ruberg, C.** (2012). Lehramtsstudiengänge. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 52–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Wild-Näf, M.** (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz*. Zürich: Rüegger.

Autor

Klaus-Peter Horn, Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4–6, D-37073 Göttingen, kphorn@uni-goettingen.de