

„Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession

Allgemeines und Persönliches

Ewald Terhart^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26,
48143 Münster
ewald.terhart@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Der spezifische Typus des „Lehrerbildners“ bzw. der „Lehrerbildnerin“ ist eher in der Geschichte der Volksschullehrer*innenbildung und nicht in der Gymnasiallehrer*innenbildung zu verorten. Lehrkräfte als Bildner können konsequenterweise dann nur in „Bildnerhochschulen“ auf ihren Beruf vorbereitet werden. Dieses personalistisch-idealistische Konzept, welches immer auch als schöner Schein über einer dürftigen Wirklichkeit schwebte, trat mit der Modernisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung von Lehrberuf und Lehrer*innenbildung in den Hintergrund. Verlauf und Probleme dieses Prozesses der Akademisierung werden geschildert; parallel wird der Weg des Verfassers durch das (Diplom-)Studium der Erziehungswissenschaft hindurch und danach als Wissenschaftler bzw. Schulpädagoge in die Erziehungswissenschaft, in die universitäre Lehrerbildung sowie schließlich in die Rolle eines „Experten“ für Lehrerbildung hinein schlaglichtartig beleuchtet. Der ursprüngliche pädagogische Idealismus des „Lehrerbildners“ kann und sollte heute nicht mehr Maßstab sein. Differenzsensible und rassismuskritische Konzepte und Selbstverständnisse sind wichtig, sollten aber nicht zu einer Überdehnung der Möglichkeiten des Lehrberufs führen. Angesichts der komplexen Aufgabe der Lehrer*innenbildung sind Realismus und Nüchternheit angebracht. Forschung zum Prozess des Lehrer*in-Werdens, auch: des Lehrerbildner*in-Werdens bleibt die Aufgabe.

Schlagwörter: Lehrerbildner, Lehrer*innenbildung, Universität, Pädagogische Hochschule



1 Vergangene Zeiten – die getrennten Welten des „höheren“ und „niederen“ Lehramtes

Der Begriff des Lehrerbildners bzw. der Lehrerbildnerin im ursprünglichen Sinne des Wortes ist eigentlich überholt. Er bezieht sich auf eine Zeit bzw. Epoche, die durch eine tiefe und nach außen gut erkennbare Kluft zwischen dem Amt des Volksschullehrers („niederes Lehramt“) einerseits und dem Amt des Gymnasiallehrers („höheres Lehramt“) andererseits geprägt war. Das Gymnasium war eine sozial und geschlechtsbezogen sehr exklusive Schule, die nur von wenigen Jungen aus der (städtischen) Jugend besucht wurde; alle anderen gingen zur konfessionellen Volksschule oder besuchten Schulen des mittleren Schulwesens. Die Vorbereitung der „niederen“ Lehrer auf ihren späteren Beruf fand im 19. Jahrhundert in Lehrerseminaren statt, ab 1926 in Preußen in Pädagogischen Akademien bzw. schließlich nach 1945 in immer noch konfessionell getrennten Pädagogischen Hochschulen. Auf das „höhere“ Lehramt am Gymnasium wurde schon immer in der Universität vorbereitet: Man absolvierte (ab 1810) ein Staatsexamen und ging dann in die Schule (zur Geschichte der Lehrerbildung vgl. Scholz, 2013; Zymek, 2017).

Das *Lehrpersonal*, welches in den Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen auf der einen und in Universität und Studienseminar auf der anderen Seite arbeitete und auf das „niedere“ bzw. „höhere“ Lehramt vorbereitete, war bis in die 1960er-Jahre hinein in Status und Laufbahn ebenfalls deutlich getrennt: An der Universität waren es Professoren und der akademische Mittelbau, die in ihrer jeweiligen Wissenschaft Karriere machten oder gemacht hatten. An den Akademien und Hochschulen arbeiteten dagegen Professoren und andere Lehrende, die selbst in aller Regel früher den (Volksschul-)Lehrerberuf ausgeübt hatten, sich akademisch oder in anderer Form weiterqualifiziert hatten und die ihre berufliche Identität in der Aufgabe sahen, angehende Volksschullehrer zu „bilden“ und insofern ihre gesamte Arbeitskraft in diese Aufgabe investierten; deshalb passte hier die Bezeichnung „Lehrerbildner“.

An den Universitäten lief die Bildung der zukünftigen Studienräte im normalen akademischen Lehrbetrieb gewissermaßen „an der Seite“ der jeweiligen fachlichen Hauptfachstudiengänge mit, war überhaupt nicht oder kaum pädagogisch oder fachdidaktisch, sondern weitestgehend fachlich ausgerichtet. Die Identität der hier Lehrenden wurde durch ihre disziplinäre Fachzugehörigkeit bzw. durch entsprechende fachbezogene Forschung fundiert.

Das *Ausbildungspersonal* im Referendariat, in den Studienseminaren (bereits Ende des 19. Jahrhunderts für angehende Gymnasiallehrer geschaffen, aber erst ab 1958 für angehende Volksschullehrer eingeführt) verstand sich offiziell nicht als verkürzte, deplatzierte Fachwissenschaftler, sondern sah sich komplett zuständig für die *schulpraktische Berufsvorbereitung* – immer im Sinne des Bildungsideals derjenigen Schulform, auf die es die angehenden Lehrkräfte vorbereitete. Hier wurde und wird tatsächlich Lehrerausbildung betrieben. Das Ausbildungspersonal kam aus der Schule und hatte evtl. universitäre (Magister, Diplom, Promotion) oder sonstige Zusatzqualifikationen (als Stufenleiter o.ä., in Schulreformprojekten, als Mentor von studentischen Praktikanten etc.) erworben. Nach Auswahl- und Qualifizierungsmaßnahmen arbeitete man als Fachleiter oder Haupt- bzw. Kernseminarleiter im Studienseminar, konnte ggf. Leiter eines Studienseminars werden etc.¹

¹ Aufgrund der föderalen Situation sind die konkreten Verhältnisse, Bezeichnungen, Laufbahnen etc. in den Bundesländern sehr unterschiedlich (zum Forschungsstand über die zweite Phase und ihr Personal vgl. Anderson-Park & Abs, 2020; Übersicht auch in Gerlach, 2020).

2 „Lehrerbildner“ – wohl nur in der Volksschullehrerbildung

„Lehrerbildung“ für Volksschullehrer wurde bis weit in die 1950er-Jahre hinein als pädagogisch-praktisch ausgerichtete Persönlichkeits- und Haltungsbildung der zukünftigen Volksschullehrer verstanden. Die Arbeit der Volksschullehrer wurde als eine ganzheitlich-pädagogische, bildnerische Tätigkeit in einer Mischung aus Intellektualität, Musikalität und Konfessionalität verstanden. Die Vorbereitung der Volksschullehrer geschah durch entsprechende „Lehrerbildner“: Sie waren diejenigen, die als Volksschullehrer bereits Erfahrungen gesammelt, Fähigkeiten demonstriert sowie Engagement, adäquate Gesinnung und Strebsamkeit gezeigt hatten und in der „Akademie“ bzw. der Pädagogischen Hochschule eingesetzt wurden. Sie machten es sich zur Aufgabe, ihre innere pädagogische Überzeugung und die assoziierten praktisch-pädagogischen Fähigkeiten an zukünftige, angehende Volksschullehrer weiterzugeben.

In diesem emphatischen Sinne war der „Lehrerbildner“ nicht nur einfach und profan ein Lehrer für Lehrer; er sah sich vielmehr als Bildner zukünftiger Bildner, zu dessen Eigenart es gehörte, in jungen, zum Volksschullehrerberuf motivierten Menschen deren (*in nuce* hoffentlich schon vorhandene) Bildner-Qualität zu entfalten, damit sie sich zum „geborenen Erzieher entwickeln können“, wie E. Spranger dies paradox und eben deshalb kennzeichnend formuliert hat (vgl. zu diesem Thema Neumann, 1988, sowie die Textsammlung bei Kauder, 2002). Der „Lehrerbildner“ war insofern eine pädagogische und standespolitische Wunschfigur. Als dann mit der modernen Erziehungswissenschaft Begriffe wie „Professionalität“ auftauchten, erkannte jene (Schul-)Pädagogik dies (ganz richtig) als Angriff auf das normativ-idealistische „Lehrerbild“ und auf das damit assoziierte Idealbild vom „Lehrerbildner“. Mit diesem Idealbild setzte man auf *Personalität*; „Professionalität“ dagegen galt als Ausdruck zwischenmenschlicher Kälte und Manifestation fehlgeleiteter szientistischer Wissenschaftsgläubigkeit.

Die Theorie des „höheren Lehramtes“ und seiner Bildung war ebenfalls stark normativ geprägt, aber in einem anderen Sinne: In diesem Kontext hob man nämlich ganz auf Wissenschaftlichkeit im Sinne von Fachlichkeit (Unterrichtsfach, wissenschaftliches Fach) sowie auf die Orientierung an höheren, „gelehrten“ Bildungswerten ab. Gymnasiale Bildung, materialisiert im bestandenen „Abitur“, bildete die Grundlage für das anschließende akademische Universitätsstudium und eine durch den akademischen Beruf geprägte spätere bildungsbürgerliche Lebensform. Die enge Bindung des Gymnasiums, der Gymnasiallehrerschaft und der Gymnasiallehrerbildung an bürgerlich-akademische Bildungsvorstellungen sowie ein damit verbundenes Abgrenzungsbedürfnis gegenüber den „niederen Lehrern“ und der Volksschulbildung für die Massen waren offensichtlich.

3 Nach 1960 – Modernisierung des Schulwesens und der Lehrerbildung

Die Teilung zwischen höherer und niederer Bildung wurde im Laufe der 1960er-Jahre aufgegeben: Die Volksschule wurde 1964 in Grund- und Hauptschule geteilt, der Lehrplan der Hauptschule wurde modernisiert (neue Fächer wie Arbeitslehre, Englisch, „Wissenschaftsorientierung“ als didaktisches Prinzip etc.). Parallel hierzu wurde Schritt für Schritt die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen stärker akademisiert und verfacht. Sie wurden schließlich als wissenschaftliche Hochschulen geführt (vergaben z.B. den „Dr. paed.“) und konsequenterweise dann in den 1980er-Jahren in die Universitäten integriert bzw. zu Gesamthochschulen und dann zu Universitäten ausgebaut. Damit war die alte „PH-Kultur“ mit ihren Licht-

und Schattenseiten „versunken“.² Eine Ausnahme sind die weiterhin bestehenden Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die jedoch den gleichen Regulativen wie alle anderen wissenschaftlichen Hochschulen des Landes unterliegen.

Die soziale Positionierung und Ausbildung der verschiedenen Lehramtstypen ist heute in Deutschland de facto (mehr oder weniger) identisch, die Ausbildungsdauer auch, und alle durchlaufen zusätzlich nach der universitären Phase einen Vorbereitungsdienst (zweite Phase) in Studienseminaren (die z.T. anders heißen). Die sprichwörtliche, im 19. Jahrhundert startende „Odyssee der Lehrerschaft“ (Bungard, 1965) ist abgeschlossen; diese ist vollständig „akademisiert“. Das Ausbildungsmodell für das „höhere Lehramt“ ist zum Standard-Modell für alle Lehrämter geworden. Immerhin wurde auf diesem Wege umgekehrt die ursprünglich vollkommen Pädagogik- und Praxis-distante alte Gymnasiallehrerbildung „pädagogisiert“.

Die Universitäten haben sich selbst ebenfalls deutlich verändert – weniger durch die PH-Integration als durch ein immenses Wachstum aufgrund der Expansion des Studierendenanteils in einer Generation sowie ab 2000 durch die Einführung der Bachelor-Master-Studienstruktur. Zugleich haben sich die Karrieremuster von Wissenschaftler*innen deutlich verändert. Forschungs- und Publikationsleistungen werden zum zentralen und mittlerweile auch quantifizierbaren Ausweis für wissenschaftliche Qualität; akademische Lehre ist auch wichtig, aber nicht in der Weise wie die Forschung, ausgedrückt in Drittmittelinwerbung und Publikationsleistungen. Dies gilt mehr oder weniger stark mittlerweile auch für das in den Lehramtsstudiengängen eingesetzte Personal (Professoren und Mittelbau).

Ein letzter Versuch, die Personalstruktur in der Lehrerbildung in irgendeiner Weise besonders, also abweichend von dem üblichen Schema der Rekrutierung wissenschaftlichen Personals, zu gestalten, war (typischerweise eine administrative!) Regelung, der zufolge Professoren, die vornehmlich in der Lehrerbildung eingesetzt werden, eine „dreijährige Schulpraxis“ nachweisen sollten. Diese Regelung wurde im Zuge einer Novelle des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1985 eingeführt (HRG § 44 Abs. 2 Satz 1) und erst 19 Jahre später im Jahre 2004 wieder gestrichen. Mit einer Ausnahme (NRW) gilt sie in den Landeshochschulgesetzen jedoch bis heute (allerdings aufgeweicht: „im Regelfall soll ...“; Details bei Rothland & Bennewitz, 2018). Diese Regelung hat zwei Jahrzehnte vielen gut qualifizierten Nachwuchswissenschaftler*innen in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik bei Bewerbungen auf Professuren, die auch in der Lehrerbildung eingesetzt waren, immer wieder große Schwierigkeiten bereitet; vielfach wurden Bewerbungen solcher Bewerber*innen gleich zu Beginn aussortiert. Natürlich wurde die Regelung in Berufungsverfahren auch strategisch genutzt, etwa um aus anderen Gründen unliebsame Bewerber*innen zu verhindern; für gewollte Bewerber*innen wurden Ausnahmen gemacht bzw. argumentative Hilfskonstruktionen entwickelt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken generell, in den Lehrerverbänden etc. war diese Regelung umstritten: Sie wurde einerseits als abwegig kritisiert und andererseits als letztes Bollwerk gegen das Verschwinden der „Lehrerbildung“ bzw. der „Lehrerbildner“ im Mainstream des modernistischen Szientismus verteidigt. In diesen vergessenen Debatten kamen tiefsitzende Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses von Wissenschaft, Lehrerarbeit und Lehrerbildung zum Zuge. Im Verlauf der weiteren Entwicklung der Lehrerbildung, der Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf und mit den steigenden curricularen Ansprüchen an die Lehre in der Lehrerbildung war und ist auf Dauer diese Bedingung nicht mehr in jedem Fall durchzusetzen. Sie wird derzeit auch nicht mehr mechanisch angewandt, denn sie würde dazu führen, dass für „Lehrerbildner“

² Das Zusammentreffen von PH-Kultur und Universitätskultur führte zu vielfältigen Konflikten und Kränkungen, Hoffnungen und Enttäuschungen; am Ende definierten die Universitäten als die stärkeren Partnerinnen, wen sie wie integrierten und wen nicht (Beispiele und Analysen bei Koch & Kremnitz, 1980; Scheven, 1985; Rothland, 2006, 2008). Einen interessanten Bericht über das Zusammentreffen von pädagogischer PH-Welt und der jungen Generation gesellschaftskritischer Erziehungswissenschaft im Kontext des Ausbaus der PH Essen zur Gesamthochschule Essen findet sich bei Breyvogel (2011).

in der Universität eine akademische Sonder- oder Schutzzone geschaffen würde, die sie scheinbar (!) für die Lehrerbildung geeignet, innerhalb der akademischen Welt aber nicht satisfaktionsfähig machen würde. Denn in aller Regel konnte die in der Schule als Lehrer*in verbrachte Zeit eben nicht für weitere wissenschaftliche Qualifizierung genutzt werden, so dass Nachteile gegenüber dem an den Universitäten sich kontinuierlich weiter qualifizierenden Nachwuchs entstanden (vgl. zum Thema Plander, 1998; Rothland & Bennewitz, 2018).³

4 „Lehrerbildner“ – auf dem Rückzug oder in neuem Gewand?

Die Bezeichnung „Lehrerbildner“ ist also mittlerweile eher unüblich geworden; am ehesten passt sie (in Deutschland) noch auf das Ausbildungspersonal in der zweiten Phase, obwohl auch dies nicht eindeutig ist. Lässt man im universitären Bereich diesen Begriff fallen, kann es zu Irritationen kommen. Üblich sind demgegenüber Begriffe wie „das Personal in der Lehrerausbildung“, oder es wird auf die Personalausstattung des haus-eigenen „Zentrums für Lehrerbildung“ verwiesen. In diesem Kontext werden auch Fachdidaktiker*innen genannt sowie schließlich die „Bildungswissenschaftler*innen“, die aus den unterschiedlichen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie etc. kommen, aber eben nicht ausschließlich in der Lehrerbildung arbeiten und manchmal neben der Zugehörigkeit zu ihrem Fachbereich eine Zweit-Mitgliedschaft im Zentrum für Lehrerbildung haben ...⁴

Gibt es also keine emphatischen, sich ihrer humanitär-gesellschaftsverändernden Entwicklungsaufgabe bewussten „Lehrerbildner*innen“ mehr, die anhand der Schaffung „neuer Lehrer*innen“ den „neuen Menschen“ schaffen wollen? Möglicherweise findet man sie in den fortschrittlichsten Fraktionen der aktuellen sozialwissenschaftlichen Theorielandschaft: Sind vielleicht die ganzheitlichen, inklusiven, genderbewussten, differenzsensiblen, post-kolonialen, gesellschafts- und rassismuskritisch etc. eingestellten wissenschaftlichen Personal-Fraktionen in den universitären Lehramtsstudiengängen die „Lehrerbildner*innen“ von heute, gesinnungsstark und anti-technokratisch wie ihre Vorläufer in der damals fortschrittlichen, demokratisch gesinnten Volksschullehrerbewegung des 19. Jahrhunderts und der mittlerweile pensionierten „68er“-Lehrergeneration? Sie würden das vermutlich vehement ablehnen – oder doch nicht? Gemeinsam mit dem Typus des kritisch-fortschrittlichen „Lehrerbildners“/der kritisch fortschrittlichen „Lehrerbildnerin“ ist ihnen immerhin

- der kritische Blick auf die *Grenzen eines rein szientistisch geprägten Verständnisses* von Wissenschaft angesichts der immer moralisch-normativ durchgesetzten praktisch-pädagogischen Aufgaben, die eben „von den Betroffenen aus“ angegangen werden müssen,

³ Ich erinnere mich daran, dass bei meiner Berufung an die Ruhr-Universität Bochum im Jahr 1993 das Ministerium noch Rücksprache nahm mit der Universität: Der erstplatzierte Bewerber Terhart habe ja nicht die notwendigen Voraussetzungen für die Besetzung einer Professur für Schulpädagogik. Die Universität beharrte jedoch auf dem Berufungsvorschlag und übersandte eine zusätzliche, auf diesen Punkt abhebende Begründung für diesen Berufungsvorschlag. Ich wurde berufen. Zeitgleich wurde an einer anderen NRW-Universität ein berufsbiographisch ähnlich situierter bekannter Erziehungswissenschaftler berufen. Diese beiden Vorgänge nahm das Wissenschaftsministerium zum Anlass, einen Erlass an alle Universitäten zu senden, der klar machte, dass nunmehr aber wirklich auf die Einhaltung der notwendigen Berufungsvoraussetzung für Personal in der Lehrerbildung geachtet werden solle ... ohne viel Resonanz.

⁴ „Ein Lehrerbildner an einer School of Education kann seine ganze Arbeitszeit der Ausbildung von LehrerInnen widmen, während eine Professorin der Chemie an derselben Institution nur 10 % ihrer Arbeitszeit der Lehrerbildung widmet und sich möglicherweise gar nicht als ‚Lehrerbildnerin‘ versteht“ (Schratz, 2015, S. 41). Die extreme Heterogenität des Lehrerbildungspersonals innerhalb der verschiedenen staatlichen Lehrerbildungssysteme sowie das (im deutschsprachigen Raum) vergleichsweise geringe wissenschaftliche Wissen über diese „unbekannte[n] Wesen“ (Schratz, 2015) wird immer wieder in den entsprechenden Publikationen beklagt (vgl. auch Kap. 5).

- die Ablehnung aller technisch daherkommenden Optimierungsversuche und der Anspruch, stattdessen durch Kommunikation, Kooperation und (Selbst-)Reflexion eine nicht-technologische Umgestaltung der pädagogischen Praxisfelder auszulösen,
- die Betonung der *Bedeutung von Haltung, Moral und Überzeugung* auf Seiten der pädagogisch-erzieherisch-bildend Tätigen gegenüber schematischen „Kompetenzen“, mit deren Hilfe man Wissen anwendet,
- dies alles immer unter *Wahrung des „Überwältigungsverbots“* (um einen modernen Begriff zu wählen ...) von Erziehung, Erzieher*innen, Erzieherausbilder*innen und Erziehungswissenschaft gegenüber den in Praxisfeldern lebenden Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen.

Ich kann dies hier nur andeuten; mangels aktueller, in Deutschland durchgeführter⁵ Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis des extrem heterogenen Lehrpersonals in der Lehrerbildung (von den Universitätsprofessor*innen bis zu den Mentor*innen in den Schulen) könnte man darüber nur spekulieren.

5 Zwischenschritt: Lehrerbildung in Deutschland – einmalig!

An dieser Stelle muss auf die in Deutschland, im Vergleich zu fast allen anderen Staaten, anders geartete Lage des Personals in der Lehrerbildung hingewiesen werden: Deutschland hat keine *Schools* oder *Colleges of Teacher Education*, keine *Teacher Training Colleges* oder *Teacher Training Institutes*, keine Pädagogischen Akademien oder Hochschulen mehr (Ausnahme: Baden-Württemberg), keine *Écoles Normales* oder IUFMs (*Institutes Universitaire de Formation des Maitres*) o.ä. In den deutschen Universitäten existieren immerhin seit einem Jahrzehnt *Zentren für Lehrerbildung* in unterschiedlich phantasievollen Bezeichnungen; damit sollte ein Ort geschaffen werden, in dem die sehr verstreuten Belange der Lehrerbildung zentral vertreten werden. Deutschland hat als internationale Besonderheit jedoch die zweiphasige Ausbildung in Universität *und* Referendariat/Vorbereitungsdienst. Durch diese Phasenstruktur ist die Trennung zwischen dem eher wissensbezogenen Universitätsstudium (erste Phase) mit dem entsprechenden Personal sowie eher schul- und unterrichtspraktischer Ausbildung im Referendariat (zweite Phase) mit gänzlich anders qualifiziertem Personal kennzeichnend. Möglicherweise kommt manches Studienseminar oder besser, weil allgemeiner: manche Lehrerausbildungsinstitution der zweiten Phase den *Teacher Training* oder *Teacher Education Institutes* anderswo am nächsten; die Vielfalt ist bei diesem Institutionenspektrum auf internationaler Ebene extrem groß.

Diese für Deutschland kennzeichnende *geteilte Personalstruktur in der Lehrerbildung* muss man immer bedenken, wenn international vom dem *personnel in teacher education* bzw. *teacher educators* oder *teacher trainers* und deren Problemen die Rede ist. In Deutschland sind die Lehrenden in der universitären Lehrerbildung heute fast vollständig durch eine ausschließlich im Wissenschaftssystem verbrachte Berufsbiographie bestimmt; über sie als Lehrende in der universitären Lehrerbildung weiß man wenig. In ihrem aufschlussreichen Artikel über das Personal in der Lehrerbildung widmet Schrittmeyer dieser in Deutschland in der universitären Lehrerbildung mittlerweile klar dominierenden Personengruppe auch nur wenige Zeilen: „Anzumerken ist, dass [...] offenbar jene Dozierende kaum in den Blick genommen werden, die sich aus dem wissenschaftlichen Personal der Hochschulen und Universitäten rekrutieren (Professorinnen und Professoren und wissenschaftlicher Nachwuchs) und deren Einstellungen, Praktiken und

⁵ Die Studie von Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer & Nieskens (2015) stützt sich auf eine unsystematische Stichprobe von 447 Lehrerbildner*innen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Studienseminaren (drei Länder, drei Institutionen).

Lehre eigenständiger Untersuchungen bedürften, die noch ausstehen“ (Schrittesser, 2020, S. 847).

Genauso ist es. Genau diese Art von Personal ist mittlerweile in der deutschen Lehrerbildung an den Universitäten absolut dominierend! Und genau darüber weiß man fast nichts – man kann aber ahnen und wissen, dass sich diese „Dozierenden“ (Schrittesser, 2020) nicht im traditionellen Sinne als „Lehrerbildner“ verstehen. Wie aber verstehen sie sich dann?

Nach dem Abitur habe ich zum Wintersemester 1971/72 das Studium der Erziehungswissenschaft (Diplom-Studiengang) an der Universität Münster aufgenommen. Sehr viele meiner Bekannten studierten „auf Lehramt“ – das war nicht mein Interesse. Die Studienordnung für das Diplom-Studium (aufgeteilt in Grund- und Hauptstudium) war zwei Seiten lang. Für die auch damals bereits vielen tausend Gymnasial- und Realschul-Lehramts-Studierenden an dieser Universität gab es für das damals so genannte „pädagogische Begleitstudium“ lediglich den einen Satz: „Studierende des Lehramts erwerben zwei Leistungsnachweise aus Veranstaltungen des Grundstudiums“. Diese Veranstaltungen waren in aller Regel hoffnungslos überfüllt. In meiner Studienzeit in Münster 1971 bis 1976 wurden in der Erziehungswissenschaft nur sehr selten Vorlesungen durchgeführt; sie galten als reaktionär. Herwig Blankertz war in dieser Zeit für den Schulversuch Kollegstufe NRW von seinem Lehrstuhl beurlaubt. Im Sommersemester 1973 führte er jedoch eine Vorlesung zur Allgemeinen Didaktik durch – natürlich vor einer riesigen Zuhörerschaft. Dabei las er, konsequent und ohne jede Abweichung, Woche für Woche aus dem Manuskript seines Buches „Theorien und Modelle der Didaktik“ vor. War er ein „Lehrerbildner“?

6 Lehrerbildung wächst – „Lehrerbildner“ verschwinden

Die Modernisierung des Schulwesens, die Expansion der Gymnasien und der Universitäten, die Akademisierung der überlebten Volksschullehrerbildung, die durch Demographie und Schulwandel bedingte Expansion des Lehrerberufs von 1965 bis etwa zum Ende der 1970er-Jahre führten zu einer deutlichen Expansion der Lehrerbildung und des Lehrerbildungspersonals. Die Universitäten und auch die Erziehungswissenschaft waren hierauf nicht oder nur schlecht vorbereitet. In dieser Überfüllungssituation kann man weder von Lehrerbildung noch von Lehrerausbildung im eigentlichen Sinne des Wortes sprechen: Man studierte zwei Fächer, nebenbei begleitend sehr wenig „Pädagogik“, machte das Erste Staatsexamen und verließ die Universität, d.h., ging ins Referendariat und damit in eine ganz andere Welt über.

Die Lehrenden in den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern der Universität waren aufgrund der Überfüllung sehr belastet. Insbesondere das Personal der Erziehungswissenschaft reichte nicht aus, um die rapide anschwellende Zahl der Diplom-Studierenden und die ebenfalls (noch) steigende Zahl der Lehramtsstudierenden zu bewältigen; nachgefragte Professor*innen führen in einem Semester Hunderte (!) von mündlichen Lehramtsprüfungen durch. Das in den 1950er- und in den frühen 1960er-Jahren eher kleine, immer noch etwas exotische Universitäts-Fach „Pädagogik“ wurde nun durch die Expansion und Reform zu einem vielgefragten, großen Fach – mit den entsprechenden Wachstumsschmerzen, insbesondere bei der Rekrutierung geeigneten Personals.

Ein großer Teil der erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen für die zukünftigen Lehrkräfte sowie auch das Selbstverständnis der Lehrerbildner bzw. des in der Lehrerbildung tätigen Lehrpersonals war durch die in den 1970er-Jahren stark zerklüftete Theorielandschaft der Erziehungswissenschaft geprägt: traditionelle Formen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft (unterschiedlichster Radikalität) und sich auf empirische Forschung stützende Formen. Die Stu-

dierenden erlebten in den Lehrveranstaltungen gänzlich unterschiedliche, konträre Ausrichtungen und Selbstverständnisse der Lehrenden. Da man aber als Lehramtsstudent*in nur sehr wenige solche Veranstaltungen im Studium besuchen musste und diese dann häufig auch übertoll waren, wurden vermutlich keine bleibenden Schäden angerichtet ... Die damaligen Studien zum Einstellungswandel im Übergang vom Studium zum Beruf dokumentierten denn auch eindrucksvoll, wie sich die im Studium erworbene eher links-liberale pädagogische Einstellung nach ersten Praxiserfahrungen („Praxischock“) wieder in eine pädagogisch-konservative zurückverwandelte.

Die extreme quantitative Ausweitung der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung der 1970er-Jahre wurde (vorhersehbar, aber im Erleben dann doch) abrupt durch die Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er-Jahren ausgebremst. Es kam zu einem Rückbau der Lehrerbildung, v.a. der Erziehungswissenschaft und – sofern vorhanden – der Fachdidaktik an den Universitäten. In den Universitäten führte dies zu einer wachsenden Zahl von hochqualifizierten Erziehungswissenschaftler*innen, die sich in der Wachstumsphase qualifiziert hatten, nun aber keine Beschäftigung fanden. Durch die politische Wende in Ostdeutschland nach 1990 und dem daraus resultierenden Neu-Aufbau der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung in Ostdeutschland wurde die Situation ruckartig anders.

*Nach meinem Studienabschluss (1976 Diplom in Erziehungswissenschaft, Studienrichtung „Schule“) wurde ich wissenschaftlicher Assistent bei Fritz Loser⁶, später Hochschulassistent und nach der Habilitation Professor „auf Zeit“. Relativ autonom führte ich hier Seminare mit Lehramtsstudierenden durch (Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Disziplinprobleme im Unterricht, Das Ende der Kindheit etc.). Lehrerbildner in dem erwähnten traditionellen Sinne konnte ich nicht sein; das wäre biographisch auch gar nicht möglich gewesen, da ich weder Lehrerexamina noch Berufserfahrung als Lehrer hatte. Pro Semester führte ich relativ autonom zwei Seminare zu Themen der Allgemeinen Didaktik und der Schulpädagogik (Unterricht, Schule, Lehrerberuf etc.) durch, mit Ausgriffen auf Themen der Allgemeinen Pädagogik. Meine Hauptaufgabe war selbstverständlich die Erstellung der Promotion (1978). In der Lehre, konkret: bei der thematischen Wahl der Veranstaltungstitel war man sehr frei. Immerhin sollten (mussten?) in den Sommersemesterferien Dozierende Lehramtsstudierende in ihren Praktikumsschule besuchen; das waren für mich neue Erfahrungen, wobei mich diese eigentümliche Kommunikation in den Lehrerzimmern kleinster Landschulen bzw. großer städtischer Gymnasien manchmal mehr interessierte als der Unterricht, den die Studierenden vorführten. Es gab auch Zusammenkünfte mit den betreuenden Mentor*innen, z.B. in Gaststätten (ein Nachmittag). War ich nun endlich „Lehrerbildner“? Thematisch ja: In den Jahren in Osnabrück habe ich mich immer stärker für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung interessiert, machte erste Seminare und Vorlesungen zum Lehrerberuf etc., hielt im Sommer 1982 meine öffentliche Antrittsvorlesung im Rahmen des Habilitationsverfahrens zu dem Thema „Lehrerhandeln und Lehrerausbildung“ (Terhart, 1983). Dies war ein deutlich anti-zyklisches Vorgehen, denn – siehe oben – aufgrund der hohen Lehrerarbeitslosigkeit und des Personalabbaus in der Lehrerbildung war Lehrerbildung als Thema komplett „out“.*

Mit dem Wechsel nach Lüneburg (1988; erste Professur C3 Schulpädagogik) verdichtete sich – neben der Weiterführung anderer schulpädagogischer Themen – meine Konzentration auf Lehrerberuf und Lehrerbildung. Mit Blick auf Bewegungen in den Sozialwissenschaften (Biographieforschung, Längsschnittstudien, genderbezogene Forschung

⁶ Fritz Loser (1935–2019) war zunächst Volksschullehrer (1956–58), studierte in Tübingen und promovierte bei Bollnow (1962), war kurze Zeit Assistent an der PH Reutlingen und ab 1965 Professor an der PH Münster. Er führte Lehraufträge an der Universität Münster durch (1968–1980) und wurde 1973 an die Universität Osnabrück berufen. Zwar startete seine Berufslaufbahn als klassischer „Lehrerbildner“; aufgrund seiner analytisch-ironischen Haltung war er m.E. aber wohl doch keiner.

*etc.) habe ich dann versucht, den berufsbiographischen Ansatz für Lehrerbildung und Lehrerberuf zu umreißen, inhaltlich auszufüllen und zu propagieren, habe mit Kolleg*innen ein erstes DFG-Projekt dazu durchgeführt, zahlreiche Publikationen gemacht etc. Auf diese Weise wurde ich zu einem der (aus den geschilderten Gründen damals sehr wenigen jüngeren) wissenschaftlichen „Experten“ für Lehrerberuf und Lehrerbildung, aber ein „Lehrerbildner“ in dem oben beschriebenen traditionellen, emphatisch-pädagogischen Sinne des Wortes auch dadurch wohl immer noch nicht. Dieses eher wissenschaftliche, also analytisch-distanzierte Verhältnis zum eigenen Forschungsgegenstand Lehrerberuf und Lehrerbildung stabilisierte sich dann weiter mit dem Wechsel an die Ruhr-Universität Bochum (ab 1993).⁷*

7 Neuer Hype ab 2000 – Lehrerbildung unter Druck

Lehrerberuf und Lehrerbildung, ihr Zustand, ihre Verbesserungsmöglichkeiten etc. wurden dann erst wieder ab Mitte der 1990er-Jahre zu einem aktuellen Thema, genauer: zum Krisen-Thema: überalterte Lehrerschaft, kolportierter massenhafter Burnout, vergleichsweise hoher Anteil von Frühpensionierten etc. „Nach PISA“ (2000) wurde Lehrerbildung Teil des erneut anschwellenden öffentlichen und wissenschaftsinternen Bildungsdiskurses, der bekanntlich sowohl auf Bildungsreform als auch auf empirische Bildungsforschung ausstrahlte. Um die Jahrtausendwende, zwischen 1995 und 2005, legten zahlreiche einschlägige und weniger einschlägige Experten- und Evaluationsgremien ebenso zahlreiche Analysen und Reformkonzepte vor. Eine Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitete „Perspektiven für die Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000). Die „Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“ und damit das Thema Lehrerbildung und deren Reform war das sechste der 2002 von der KMK verabredeten Handlungsfelder „nach PISA“. Es wurden *Standards* für den bildungswissenschaftlichen (2004) und etwas später auch den fachlich-fachdidaktischen Teil der Lehrerbildung (2008) formuliert und bis heute mehrfach aktualisiert. Auf Bundes- und Landesebene und in den Universitäten wurde an der Umsetzung dieser und anderer Konzepte gearbeitet; die Gründung von *Zentren für Lehrerbildung* gehörte dazu. Die an den deutschen Universitäten zur gleichen Zeit stattfindende Umstellung sehr vieler und am Ende fast aller Studiengänge auf das Bachelor-Master-System beförderte als allgemeine Hintergrundbewegung auf dem Wege der Modularisierung auch die *curriculare Neugestaltung* der Lehramtsstudiengänge.

Allgemeiner formuliert: Lehrerbildung und ihre Reform wurden zu einem zentralen Hoffnungsthema. Die Zahl der ganz neuen Expert*innen aus allen denkbaren Disziplinen und Kontexten für dieses Thema nahm plötzlich rapide zu. Man kann im Nachhinein durchaus von einem gewissen „Hype“ sprechen. Die Erziehungswissenschaft beteiligte sich vollmundig – obwohl die Disziplin bekanntlich im Curriculum der universitären Lehrerbildung nur eine sehr bescheidene Rolle spielt(e). Für die Erziehungswissenschaft als Disziplin war denn auch eine andere Entwicklung bedeutsamer: Die auf Lehrerbildung und den Lehrerberuf bezogene empirische Bildungsforschung erziehungswissenschaftlicher und sonstiger Provenienz nahm einen deutlichen Aufschwung, der bis heute anhält!

In dieser Periode war ich in dreierlei Hinsicht, oder auf drei Ebenen, mit Lehrerbildung befasst: Ich führte Lehre in der Lehrerbildung durch (Vorlesungen, Seminare, Prüfungen ...), und zwar im schulpädagogischen Themenfeld, ich führte Forschungsprojekte zur Lehrerbildung durch, und ich arbeitete in Reformkommissionen zur Lehrerbildung mit (die erste in NRW 1997, die letzte in Hamburg 2017). Das führte u.a. dazu, dass ich

⁷ Damals nahm mich ein bekannter Kollege beiseite und fragte besorgt, ob ich nicht Angst hätte, dass meine intensive Befassung mit dem Thema Lehrerbildung nicht doch „dequalifizierende“ Auswirkungen haben könnte. Ich habe das verwundert verneint. Kurz darauf war auch er Lehrerbildungsexperte.

*in der zuerst erwähnten Rolle als Lehrender sowie in den (universitären) Gremien zur Lehrerbildung zusammen mit Kolleg*innen selbst auch all jene Reformkonzepte umsetzen musste, an deren Formulierung ich mitgewirkt hatte ... Kurzum: Erstens Lehre in der Lehrerbildung sowie zweitens Forschung zur Lehrerbildung und schließlich drittens Politikberatung bei der Reform der Lehrerbildung – dies war das Spektrum meiner Tätigkeit in diesem Zeitraum. Einigen anderen Kolleginnen und Kollegen in ähnlicher Positionierung ist es ähnlich ergangen. Auf diese Weise konnte man einen gewissen Einfluss auf die Lehrerbildung ausüben, vielleicht aber auch nur einen Einfluss auf die Debatten über dieses Thema.*

War ich damit im oben beschriebenen Sinne ein „Lehrerbildner“? Nein – wohl aber bis zu einem gewissen Grad „Lehrerbildungsexperte“. Aber als ein solcher ist man eben nicht automatisch „Lehrerbildner“ – vielleicht kann man es gerade deshalb nicht mehr sein! Die äußeren Umstände in der akademischen Lehre sprechen ebenfalls dagegen, dass man noch im emphatischen Sinne Lehrerbildner*in sein kann. In den sehr großen Universitäten mit einem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden ist vom äußeren Setting her diese traditionale Form des Herausbildens von Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten gar nicht möglich. Rein sachlich und minimalistisch betrachtet geht es nicht um Bildung, sondern um eine gute, für die Studierenden berechenbare Organisation von Lehre und Prüfungen. Und selbst wenn man es wollte – oder für sinnvoll hielt: In Vorlesungen mit 400, 600 oder noch mehr Zuhörer*innen pädagogische Begnadungsakte vom erfahrenen „Bildner“ am noch sich entwickelnden „Bildner“ inszenieren zu wollen, ist absurd! Selbst wenn man sich in ebenso anmaßender wie lächerlicher Egomane als Lehrerbildner begnadet fühlen würde – es kann keine Massen-Begnadung geben, jedenfalls nicht mit den hier allein legitimen, nämlich: akademischen Mitteln. In den Seminaren (sofern sie konsequent teilnehmerbegrenzt sind) gelten eher andere Bedingungen. Hier sollte und kann jede*r Lehrende an Hochschulen durch Umgang und Stil vielleicht eine gewisse Vorbildwirkung ausüben – hoffentlich im positiven Sinne ...

War ich ein „Lehrerbildner“? Im althergebrachten Sinne der Heranbildung von geeigneten Erzieher- und Lehrerpersönlichkeiten sicher nicht; Epoche und Biographie standen dem entgegen. Ich hoffe, dass ich durch meine Forschungs- und Beratungsarbeit einen sinnvollen Beitrag zur Debatte um und zur Gestaltung von Lehrerbildung habe leisten können. Im Stillen hoffe ich auch, dass meine Lehrveranstaltungen für einen hinreichend großen Anteil der Zuhörerschaft interessant bzw. hörens Wert waren – und vor allem: möglichst wenig langweilig!

In der Lehre ging und geht es mir darum,

- wissenschaftlich gestützte *Informationen* zu den verschiedensten Aspekten der späteren Berufstätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer sowie des Berufs generell zu bieten,
- bei den Zuhörer*innen, wenn möglich, hierauf bezogene *Reflexionsprozesse* auszulösen und
- vielleicht hier und da eine mentale *Urteilsfähigkeit* angesichts für den Beruf relevanter Problemlagen anzubahnen.

Es geht um Wissen, Denken, Urteilen. Mehr kann und sollte man vielleicht in der universitären Lehre auch nicht wollen. Unabhängig davon braucht man als Hochschullehrer im Umgang einen guten persönlichen Stil, sollte die Studierenden interessieren, produktiv verwirren und wenigstens manchmal (aber nur kurz!) fesseln oder begeistern können. Aber deshalb ist man noch kein „Lehrerbildner“, sondern einfach nur ein Hochschullehrer, der sich bemüht.

Literatur und Internetquellen

- Anderson-Park, E., & Abs, H.J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-038>
- Breyvogel, W. (2011). Die „grundständige“ Lehrerausbildung an der Gesamthochschule/Universität Essen. In I. Runde (Hrsg.), *Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert. Symposium 40 Jahre Pädagogische Hochschule Ruhr in Duisburg* (S. 123–134). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bungard, K. (1965). *Die Odyssee der Lehrerschaft: Sozialgeschichte eines Standes* (2., überarb. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Kauder, P. (2002). Der „geborene Erzieher“? Erzieherische Kompetenz zwischen Intuition und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. Zusammenge stellt von P. Kauder. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf* (Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Bd. 3) (S. 241–260). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08029-9_16
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>.
- Koch, H.H., & Kremnitz, G. (1980). Die „Integration“ der Pädagogischen Hochschule in die Universität. Ein bildungspolitisches Lehrstück. In L. Kurz (Hrsg.), *200 Jahre zwischen Dom und Schloß. Ein Lesebuch zur Vergangenheit und Gegenwart der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: Druck- und Vervielfältigungscenter (dvv).
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G., & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333.
- Neumann, D. (1988). Gedanken über den Tod des geborenen Erziehers. *Neue Sammlung*, 28 (2), 139–155.
- Plander, H. (1998). *Das Schulpraxiserfordernis für Erziehungswissenschaftler (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HRG) im Lichte des Grundgesetzes*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Rothland, M. (2006). Dualismus der Tradition – Einheit in der Praxis? Universitäre Erziehungswissenschaft und die Folgen der PH-Integration in Forschung und Lehre. *Erziehungswissenschaft, 17* (33), 49–71.
- Rothland, M. (2008). Wider die „Gleichschaltung von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern“. Der universitäre Widerstand gegen die Integration der Pädagogischen Hochschulen und die Realisierung der Zusammenführung am Beispiel der Universität Münster. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte, (11)*, 135–154.
- Rothland, M., & Bennewitz, H. (2018). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 25–42). Münster: Waxmann.
- Scheven, D. (1985). Das Ende der Pädagogischen Hochschulen? Integration in die Universitäten am Beispiel Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 33* (1), 14–23.
- Scholz, J. (2013). Die Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO)*. Weinheim: Beltz Juventa. Zugriff am 05.10.2021. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/528248a1-97d8-4b45-82d3-11372efc1343>.
- Schratz, M. (2015). LehrerbildnerInnen. Die „unsichtbare Profession“ – aus der Policy-Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung, 15* (2), 40–44.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>
- Terhart, E. (1983). *Lehrerhandeln und Lehrerausbildung*. Öffentlicher Vortrag zum Abschluss des Habilitationsverfahrens am 16. Juni 1982 an der Universität Osnabrück (Schriftenreihe des FB 3 der Universität Osnabrück, 25) (S. 163–192). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Zymek, B. (2017). Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *DDS – Die deutsche Schule, 109* (1), 70–90.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3* (5), 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>