

Lernende LehrerInnenbildung

Eine empirische Studie
zum Erwerb religionspädagogischer Kompetenz¹
von
Renate Hofmann

0. Vorbemerkungen zur LehrerInnenbildung

„Das Wort ‚Lehrerbildung‘ hat einen magischen Klang. ‚Lehrer‘, männliche wie weibliche, sollen *gebildet* werden, nicht lediglich eine Berufsinitation erhalten. Das wäre zu wenig, weil auch der Ausdruck ‚Lehrer‘ auratisch verwendet wird. Von Lehrern werden letztlich immer pädagogische Wunder erwartet, was in der Erziehung allen anderen *misslingt*, sollen *sie* bewerkstelligen. Unterricht allein ist immer *zu wenig*, die Erwartungen gehen weit über das hinaus, was sich als schulische Bildung charakterisieren ließe. Entsprechend spiegelt ‚Lehrerbildung‘ ein Erwartungs-drama, hohe Ideale, höchste Ziele und bescheidene Mittel.“² – so der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers.

Die Lehrerbildung ist in den letzten Jahren – verstärkt durch die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den Lernleistungsvergleichstudien wie PISA oder TIMS – in die Kritik geraten. Trotzdem hat laut Zahlen des Statistischen Bundesamtes von November 2004 „der Lehrerberuf [...] in den letzten fünf Jahren an Anziehungskraft gewonnen.“³

Um die hehren Ziele, die Jürgen Oelkers 1999 auf einem Kongress des Deutschen Philologenverbandes postuliert hat, erreichen zu können, ist es Aufgabe gelingender LehrerInnenbildung, Lehrkräfte optimal auf ihr späteres Berufsfeld vorzubereiten und diese beim Erwerb der dazu nötigen Kompetenzen zu unterstützen.

Dazu muss zunächst genau beobachtet werden, wie LehrerInnenbildung aussieht, wo ihre Stärken, aber auch ihre Schwächen liegen.

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft fördert zusammen mit der Stiftung Mercator ein Forschungsprojekt zu neuen Wegen in der Lehrerbildung, das an der Universität Göttingen zusammen mit dem Zentrum für Empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) durchgeführt wird.

Der Teil der theologischen Fakultät wird unter der Leitung von Prof. Martin Rothgangel und Prof. Reiner Anselm mit dem Arbeitstitel „Lernende LehrerInnenbildung“ durchgeführt.

Ich gliedere meine Ausführungen in drei Schritte:

1. Lehr-Lernforschung und die Evaluation von LehrerInnenbildung
2. Die Studie ‚Lernende LehrerInnenbildung‘ – Design, Methode, erste Hypothesen

¹ Vortrag gehalten auf der Tagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik am 1. März 2005 in Bielefeld. Der Vortrag wurde zur Veröffentlichung leicht überarbeitet.

² OELKERS 1999, 25.

³ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2005.

3. LehrerInnenbildung der Zukunft – ein Ausblick

1. Lehr-Lernforschung und die Evaluation von LehrerInnenbildung

Schon lange beschäftigt sich die Lehr-Lernforschung in der Pädagogischen Psychologie und den Erziehungswissenschaften mit der Frage, wie LehrerInnenbildung und die Qualität von Unterricht zusammenhängen. Dem schließen sich die Fragen an, was guter Unterricht ist und was eigentlich unter guten LehrerInnen zu verstehen sei. Diese Fragen sind auch für die Religionspädagogik interessant. Wie können, wollen, dürfen wir guten Religionsunterricht bestimmen? Was davon können wir in Studium und Referendariat vermitteln, welchen Teil macht die Persönlichkeit von LehrerInnen aus?

Lehr-Lernforschung und die Untersuchung von LehrerInnenbildung ist dann sinnvoll – und darin folge ich Sigrid Blömeke –, „wenn man davon ausgeht, dass a) Lehrerhandeln Schülerleistungen beeinflusst und dass b) das Lehrerhandeln von der Qualität der Ausbildung – wie auch immer gemessen – abhängt.“⁴ Nur dann nämlich kann eine Evaluation von LehrerInnenbildung – noch offen wie diese dann konkret aussehen mag – auch etwas für die Verbesserung von Unterricht, SchülerInnenleistungen und damit das Schulwesen beitragen.

Gerade eine Reform des Bildungswesens ist nämlich das, was Kritikerinnen und Kritiker immer dann fordern, wenn Studien belegen, dass deutsche SchülerInnen im Vergleich zu SchülerInnen anderer Länder schlechter abschneiden und das, obwohl schon Roman Herzog 1997 in seiner berühmten Berliner Rede zur Bildungspolitik forderte, dass Bildung das Megathema des nächsten Jahrhunderts zu sein habe und für dessen Gestaltung Wissen die wichtigste Ressource sei.⁵

Was ist und was will LehrerInnenbildung dann aber? Lediglich Wissen vermitteln oder wirklich ‚lehrer-bildend‘ sein?

Die KMK formuliert ganz eindeutige ‚Curricula‘: „Die Lehrerbildung [...] ist darauf gerichtet, durch geeignete formal-institutionelle und inhaltlich-prozessuale Bedingungen und Abläufe die angehenden bzw. im Beruf befindlichen Lehrkräfte auf die möglichst weit gehende Erfüllung [...; ihres, R.H.] Aufgabenspektrums vorzubereiten.“⁶

Die KMK nennt also zwei relevante Bereiche:

- 1) formal-institutionelle Bedingungen und Abläufe und
- 2) inhaltlich-prozessuale Bedingungen und Abläufe,

die dazu führen sollen, dass LehrerInnenbildung gelingt. Beide Bereiche sind auch in unserer Studie von Belang.

2. Die Studie ‚Lernende LehrerInnenbildung‘ – Design, Methode, erste Ergebnisse

In der Göttinger Studie ‚Lernende LehrerInnenbildung‘ werden diese beiden Punkte näher betrachtet. Folgende Leitfragen dienen dabei als roter Faden:

⁴ BLÖMEKE 2004, 62.

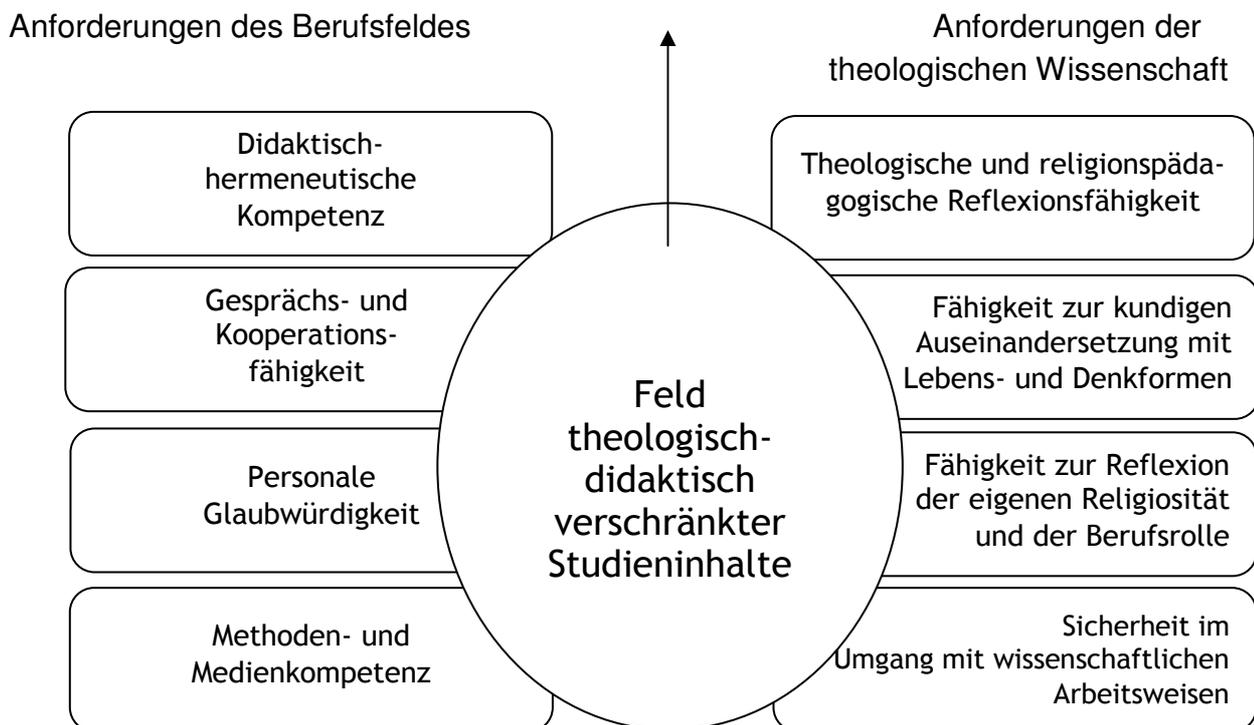
⁵ Vgl. HERZOG 2004.

⁶ SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, 6.

1. Wie kann ‚gemessen‘ werden, was, wann und wie in der LehrerInnenbildung gelernt wird?
2. Wie können – ausgehend von der Diskussion um Standards und Kompetenzen – Kompetenzen (bestmöglich formuliert in Items) bestimmt werden, die Studierende am Ende ihres Lehramtsstudiums und Referendariats erworben haben (sollen)?

Die EKD hat gerade für die Bearbeitung der zweiten Frage im Gegensatz zu anderen Fachdidaktiken bereits vorgearbeitet. Denn schon 1997⁷ hat sie in ihren Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik mit dem Titel ‚Im Dialog über Glauben und Leben‘ definiert, welche Kompetenz ReligionslehrerInnen haben sollten, nämlich ‚religionspädagogische Kompetenz‘. Darunter versteht sie „die Fähigkeit, die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts theologisch sachgemäß und schülerorientiert wahrzunehmen“⁸. Die EKD füllt diese Definition mit acht konkreten Teilkompetenzen auf:

Religionspädagogische Kompetenz als integratives Ziel



Ziel der Studie ‚Lernende LehrerInnenbildung‘ soll sein, die religionspädagogische Kompetenz zu ‚messen‘, die BerufsanfängerInnen in Studium und Referendariat erworben haben. Hierbei schränken wir uns aus zeitlichen Gründen zunächst auf die vier Teilkompetenzen fachwissenschaftliche / didaktisch-hermeneutische und Methoden- und Medienkompetenz auf Seiten der Anforderungen des Berufsfeldes und auf

⁷ KIRCHENAMT DER EKD 1997.

⁸ KIRCHENAMT DER EKD 1997, 14.

der Seite der theologischen Wissenschaft auf theologische und religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, sowie Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen ein.

2.1. Design der empirischen Studie

Im Design der Studie folgen wir dem Vorschlag des Schulpädagogen Ewald Terhart, der in seinen Standards für die Evaluation von LehrerInnenbildung 2002⁹ folgenden Vierschritt vorgestellt hat:

1. Selbsteinschätzung der LehrerInnen
2. Testverfahren mit LehrerInnen
3. Beobachtung und Beurteilung von Unterricht der LehrerInnen
4. Messung der Lernleistung / Erfahrung von SchülerInnen

Da ein Ziel unserer Studie ist, die LehrerInnenbildung in Göttingen zu verbessern und dadurch nur sekundär die Lernleistungen von Schülerinnen und Schüler, beschränken wir uns (auch aus Gründen der Bewältigung der bei der Studie entstehenden Datenmengen) in der empirischen Evaluation auf die Schritte 1 bis 3.

In einem ersten Schritt (Selbsteinschätzung) haben wir BerufsanfängerInnen als unsere ProbandInnen in narrativen Leitfadeninterviews befragt, in einem zweiten Schritt führen wir diagnostische Testverfahren durch und in einem dritten und letzten Schritt hospitieren und evaluieren wir den Religionsunterricht der ProbandInnen.

Die ProbandInnen der Studie „Lernende LehrerInnenbildung“ sind alle ReligionslehrerInnen, die ihr Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Göttingen absolviert und ihr Referendariat zum 1. November 2004 abgeschlossen haben (n = 5).

2.1.1. Die narrativen Leitfadeninterviews

In den narrativen Leitfadeninterviews wurden die ProbandInnen fokussiert auf die beiden Kompetenzbereiche fachwissenschaftliche und Methoden- und Medienkompetenz zu ihrem Studium und ihrem Referendariat befragt. Sie sollten sich daran erinnern, wie sie ihre Ausbildung in den einzelnen Phasen erlebten und was sie dabei gelernt haben. Sie sollten durch das Benennen und Erzählen von Highlights und Schwachstellen sowohl des Studiums als auch des Referendariats Revue passieren lassen, wie LehrerInnenbildung sie auf ihre jetzige Tätigkeit als LehrerIn vorbereitet hat.

Anschließend sollten die ProbandInnen sich dazu äußern, wie sie beide Phasen insgesamt gesehen einschätzen, und wie kompetent sie sich jetzt in den vier einzelnen Kompetenzbereichen fühlen.

Abschließend sollten sie Visionen für eine LehrerInnenbildung entwickeln, eingeleitet durch die Frage, was sie sich für eine LehrerInnenbildung der Zukunft wünschen würden.

⁹ TERHART 2002, 37.

Die Interviews wurden zeitnah nach Abschluss des Referendariats der ProbandInnen (innerhalb von maximal 7 Wochen) durchgeführt, transkribiert und ausgewertet.

2.1.2. Hypothesen aus den Interviews

Nach einer Auswertung der Interviews mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring¹⁰ möchte ich Ihnen nun erste Zwischenergebnisse vorstellen.

Ich möchte noch nicht von Ergebnissen, sondern vielmehr von Hypothesen sprechen, da erst eine Triangulation der drei Methoden (Interviews – Testverfahren – Unterrichtsevaluation) Trends der Ideen zur LehrerInnenbildung dieser fünf ProbandInnen aufzeigen kann.

So möchte ich nun die Selbsteinschätzung der ProbandInnen vorstellen, denn schon hier zeigen sich manche interessanten Ansatzpunkte, die Impulse zum Weiterdenken geben können.

Ich beschränke mich in meiner Darstellung auf die vier Kompetenzbereiche, die Schwerpunkt und Fokus der empirischen Studie sind.

2.1.2.1. Fachwissenschaftlicher Kompetenzerwerb und der Erwerb theologischer und religionspädagogische Reflexionsfähigkeit in Studium und Referendariat

Hypothesen:

- (1) *Fachwissenschaftliche Kompetenz wurde im Studium nur in Ansätzen (in Einzelthemen) bzw. ausschließlich erworben und im Referendariat durch Eigeninitiative erweitert bzw. vertieft.*
- (2) *Nach Abschluss der Ausbildung ist fachwissenschaftliche Kompetenz sehr groß oder auch nicht sehr groß (ausbaufähig).*
- (3) *Fachwissenschaftliche Kompetenz wurde im Studium durch den Umgang mit Literatur und der Kunst, Fragen zu entwickeln erworben.*

Eine Probandin beschreibt das folgendermaßen: „[...] hab‘ nach wie vor das Gefühl, dass ich für die meisten Themen, also, dass ich mich da ganz neu einarbeiten muss.“ Die Hypothesen zu diesen Bereichen zeigen, dass die ProbandInnen nicht eindeutig sagen können, wie sie ihre fachwissenschaftliche Kompetenz erworben haben, weil einige den Eindruck haben, (noch) nicht ausreichend dahingehend auf ihren Beruf vorbereitet worden zu sein.

2.1.2.2. Methoden- und Medienkompetenzerwerb und der Erwerb eines sicheren Umgangs mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen in Studium und Referendariat

Hypothese:

- (1) *Methoden- und Medienkompetenz wurde (ausschließlich) im Referendariat vermittelt. Diese ist nach Abschluss der Ausbildung sehr groß oder auch ausbaufähig.*

Ein Proband äußert sich so: „[...] Methoden, wie gesagt, da hab‘ ich meine ‚favourites‘, und die probiere ich auch mal aus (lacht) <hm>. Und es gibt sicherlich das eine oder andere, was ich intensivieren muss, was andere Sachen angeht, so dass ich mich da

¹⁰ MAYRING 2003.

nicht auf eine bestimmte Richtung festlege. Also – aber – was die Medienkompetenz angeht, da geht – solange der Beamer funktioniert, ist alles okay.“

Auch hier scheint bei den ProbandInnen nicht das Bedürfnis vorzuherrschen, im Umgang mit Methoden, Medien und wissenschaftlichen Arbeitsweisen noch mehr gelernt haben zu können.

2.1.3. ‚Fazit‘ aus den Interviews

Wie ist nun mit den vorliegenden Hypothesen umzugehen? Welche Aussagekraft besitzen die Selbsteinschätzungen?

Man darf bei der Beantwortung dieser Fragen nicht dem klassischen Konflikt zwischen qualitativer und quantitativer Forschung zum Opfer fallen. Denn – so Uwe Flick – „qualitative Forschung beinhaltet ein spezifisches Verständnis von Gegenstand und Methode.“¹¹ Ziel einer explorativen und qualitativen Studie soll sein, Annäherungen an einen Forschungsgegenstand zu wagen, der so komplex ist, dass er mit rein quantitativen Methoden nicht ausreichend erfasst werden könnte. Im Falle der Evaluation von Kompetenz liegt diese Komplexität des Themas durchaus vor. Ulrich Herrmann unterstreicht dies mit folgenden Worten: „[...] ein so komplexer Sachverhalt wie der des Kompetenzerwerbs [kann] nicht monokausal erklärt werden [...] wie z.B. durch Faktoren wie ‚Ausbildung‘ oder ‚Berufserfahrung‘. Erst durch das Zusammenspiel verschiedener persönlicher Dispositionen und verschiedener (berufs-)biographischer Erfahrungen entstehen die spezifischen Kompetenzbündel“¹².

Die Kompetenzbündel, von denen Herrmann hier spricht, sind auch in unserer Studie von Belang. Denn religionspädagogische Kompetenz ist eben nicht nur eine ‚einzelne, für sich stehende‘ Kompetenz, sondern eine integrative und integrierende Kompetenz – wie das zuvor schon gezeigte Modell der EKD anschaulich zeigt.

Um daher an die anderen Einzelkomponenten religionspädagogischer Kompetenz heran zu kommen, müssen für die Studie noch die weiteren Schritte der Evaluation von LehrerInnenbildung nach Terhart gegangen werden.

2.1.4. Diagnostische Testverfahren

Um LehrerInnenbildung sinnvoll und erkenntnisreich zu evaluieren, sind – nach Terhart – verstärkt Testverfahren einzusetzen, „die überprüfen, inwieweit eine Anwendung des Wissens auf professionelle Situationen gelingt.“¹³ Die selbsteingeschätzte Kompetenz der ProbandInnen soll damit quasi experimentell erprobt und evaluiert werden. Denn – so betont Terhart vier Jahre später in einer anderen Veröffentlichung, „wenn sich dann etwa zeigen ließe, dass – richtig konstruiert und durchgeführt – diagnostische Verfahren zuverlässig zu ähnlichen Ergebnissen kommen wie Beobachtungsverfahren, so könnte man auf letztere – da sehr aufwendig – verzichten. Genau aber dies muss vorher erprobt werden.“¹⁴

¹¹ FLICK 1999, S. 56; MAYRING 1996; STRAUSS 1998; STRAUSS / CORBIN 1996.

¹² HERRMANN 2002, 200.

¹³ TERHART 2000, 81.

¹⁴ TERHART 2004, 96.

Man und auch wir versprechen uns von den Testverfahren, dass es uns damit gelingt, Items zu religionspädagogischer Kompetenz zu generieren, die dann für weitere (auch) quantitative Studien verwendet werden könnten.

Die explorative Studie, die im Bereich der Evangelischen Theologie durchgeführt werden wird, soll und kann dann verschiedene Kategorien oder Themencluster offenbaren, die Problemfelder benennen und in weiteren Forschungsstudien näher analysiert werden könnten.

Die Tests sind entworfen¹⁵ und pilotiert worden. Sie befinden sich derzeit in der Auswertung.

2.1.5. Weiteres Arbeitsprogramm

Nach Auswertung der Testdaten werden die ProbandInnen im Mai und Juni dieses Jahres jeweils zwei Stunden lang in ihrem Religionsunterricht begleitet. Der Unterricht wird auf Video aufgezeichnet und dann mit der entsprechenden Software ausgewertet.

Die Erhebungen werden damit noch in diesem Schuljahr in ihrer ersten Phase abgeschlossen werden können.

Die Auswertung wird dann in der zweiten Jahreshälfte geschehen. Eine Verschriftlichung der Ergebnisse und die Planung einer eventuellen weiteren Erhebungswelle werden voraussichtlich im ersten Halbjahr 2006 stattfinden.

3. LehrerInnenbildung der Zukunft – ein Ausblick

Was kann bzw. was soll eine explorative Studie zum Erwerb religionspädagogischer Kompetenz bewirken und was nicht?

Schon Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher glaubte nicht, dass allein der Reformgedanke schon eine Reform der Erziehung bewirken könne. So schreibt er in seiner dritten Rede über die Religion vor über 200 Jahren: „Es ist mit den Verbesserungen der Erziehung gegangen wie mit allen Revolutionen, die nicht aus den höchsten Prinzipien angefangen wurden: sie gleiten allmählich wieder zurück in den alten Gang der Dinge, und nur einige Veränderungen im Äußern erhalten das Andenken der anfangs für wunder wie groß gehaltenen Begebenheit [...]“¹⁶

Es wäre also ein hehres Ziel zu glauben, dass allein die Evaluation einer Situation etwas zu deren Veränderung beitragen könne und aus empirischen Ergebnissen normative Direktiven für Unterricht, Schule und LehrerInnenbildung abgeleitet werden könnten.

Nach Annedore Prengel¹⁷ kann Unterrichts- und Schulforschung unter verschiedenen Perspektiven geschehen. Der/die Lehrer/in kann seinen eigenen Unterricht reflektieren und damit auf der Innenperspektive Forschung des Lehrens betreiben. Wissenschaftliche Forschung geschieht demgegenüber aber aus einer Außenperspektive: „Man kann [...] an der Universität versuchen, mit wissenschaftlichen Mitteln die Entstehung des Praxiswissens von Religionslehrern zu rekonstruieren, dieses Rekon-

¹⁵ Vgl. dazu: KLAUER 1987; ROST 1996.

¹⁶ SCHLEIERMACHER (1799) 1991, 117.

¹⁷ PRENGEL 1997, 599-627.

struieren in der Lehre vermitteln und die zur Rekonstruktion notwendigen Forschungsverfahren zum Gegenstand der religionspädagogischen Lehre machen.“¹⁸ Dies kann *eine* Möglichkeit sein, mit den Ergebnissen der explorativen Studie umzugehen. Zum anderen kann eine Bewusstmachung und Deskription der bestehenden LehrerInnenbildung verdeutlichen, dass die Schule der Zukunft von den Lehrern der Gegenwart gemacht werden muss.¹⁹ Dass dies auch ein Umdenken von Lehrerinnen und Lehrern und damit auch modifizierte Ausbildungsstrukturen bedeutet und nach sich ziehen muss, hat auch eine Probandin unserer Studie als besonders wichtig hervorgehoben.

Ohne die intensive Mit- und Zusammenarbeit mit KollegInnen, BeraterInnen und gerade auch den ProbandInnen, wäre es nicht möglich eine solche – wie hier vorgestellte – empirische Studie durchzuführen.

Darum soll das letzte Wort meines Beitrags von einer Probandin stammen. Sie sagte:

„[Schule muss, R.H.] weg von dem: »Ich bringe Euch was bei«, hin zu dem: »Ich erschaffe Euch eine Umgebung, in der Ihr gut lernen könnt«,„

Möge uns das gelingen und die Studie ein Anfang zu wirklich lernender LehrerInnenbildung an der Universität sein, die nicht zurück in den Gang der alten Dinge gleitet.

Literatur

BLÖMEKE, SIGRID, Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Sigrid Blömeke / Peter Reinhold / Gerhard Tulodziecki / Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Kempten 2004, 59-91.

BUHLMANN, EDELGARD / WOLFF, KARIN / KLIEME, ECKHARD, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.

FLICK, UWE, Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg ⁴1999.

HERRMANN, ULRICH, Wie lernen Lehrer ihren Beruf. Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Weinheim 2002.

HERZOG, ROMAN, Bildungsrede. Über [<http://www.forum.uni-kassel.de/hsr/statements/herzogberlin.shtml>] vom 8.11.2004.

KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. Empfehlungen, Gütersloh 1997.

KLAUER, KARL JOSEF, Kriteriumsorientierte Tests. Lehrbuch der Theorie und Praxis lehrzielorientierten Messens, Göttingen 1987.

MAYRING, PHILIPP, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1996.

¹⁸ NESTLER 1998, 6.

¹⁹ HERRMANN 2002, 138.

- MAYRING, PHILIPP, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003.
- NESTLER, ERICH, Religionspädagogische Ausbildung und schulischer Religionsunterricht: Anmerkungen zum Praxisproblem. Vorlesung gehalten im November 1998 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg 1998.
- OELKERS, JÜRGEN, Lehrerbildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, in: Deutscher Philologen Verband (Hg.), Gymnasium in der Wissensgesellschaft. Lehrerbildung für die Zukunft. Kongressbericht, Bonn 1999, 20-34.
- PRENGEL, ANNECORE, Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft, in: Barbara Friebertshäuser / Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, 599-627.
- ROST, JÜRGEN, Lehrbuch Testtheorie. Testkonstruktion, Bern u.a. 1996.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH DANIEL ERNST, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), Göttingen ⁷1991.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe. Von der KMK beschlossen am 16.12.2004, Bonn 2004.
- STATISTISCHES BUNDESAMT über
<http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2004/zdw45.htm>] vom 16.2.2005.
- STRAUSS, ANSELM L. / CORBIN, JULIET, Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
- STRAUSS, ANSELM L., Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München 1998.
- TERHART, EWALD (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.
- TERHART, EWALD, Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation, in: Udo Beckmann / Hjalmar Brandt / Heinz Wagner (Hg.), Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA, Weinheim/Basel 2004, 87-98.