

Von «eigenständiger Prägung» zum «universitären Profil»: Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-Württemberg

Martin Fix

Zusammenfassung Der Blick auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zeigt, dass die Debatten Parallelen zur Schweiz aufweisen, obwohl sie mit einem Zeitunterschied geführt wurden. Der Beitrag zeichnet den Ausbau der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Nachwuchsförderung seit 1962 nach. Dabei wird ein Spannungsverhältnis sichtbar, das bis heute den Emanzipationsprozess der Pädagogischen Hochschulen prägt: Einerseits mussten sie sich gegen die Kritik behaupten, für die «nicht gymnasialen» Lehrämter zu viel Wissenschaftlichkeit zulasten der Praxis anzustreben, andererseits sollten sie ihre Forschungskompetenz unter Beweis stellen. Dennoch gelang es ihnen, zu Hochschulen universitären Profils zu werden, ohne ihren Charakter aufgeben zu müssen.

Schlagwörter Promotionsrecht an Pädagogischen Hochschulen – Historie der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

From «independent character» to «university profile»: On the development of universities of education and their right to award doctoral degrees in Baden-Württemberg

Abstract A look at the development of universities of education in Baden-Württemberg shows that the debates have had parallels to the ones in Switzerland although they were conducted with a time difference. The article explores the development of universities of education and their promotion of young academics since 1962. Within this development, a tension becomes visible that still characterizes the process of emancipation of universities of education until today: on the one hand, the universities of education had to assert themselves against the criticism that they were striving for too much orientation towards science and research at the expense of practical preparation programmes for «lower» school levels; on the other hand, they were supposed to prove their research competence. Nevertheless, they succeeded in becoming university-like institutions without having to give up their unique character.

Keywords right to award doctoral degrees at universities of education – history of the universities of education in Baden-Württemberg

1 Gründung Pädagogischer Hochschulen «eigenständiger Prägung»

Am 2. Mai 1962 wurden in Ludwigsburg acht Pädagogische Hochschulen Baden-Württembergs feierlich konstituiert: «Langanhaltender Beifall rauschte auf, als der Nestor der deutschen Pädagogik, Professor Dr. Eduard Spranger, von dem großen Wagnis sprach, das nun, da die Lehrerbildungsstätten des Landes Baden-Württemberg zu Hochschulen eigenständiger Prägung geworden sind, beginnen könne» (Stuttgarter Nachrichten vom 30.05.1962). Spranger erinnert in seiner Rede daran, dass mit dem Versuch einer «hochschulmäßigen Anstalt zur Volksschullehrerbildung» (Spranger, 1962, S.15) an die 1926 gegründeten Pädagogischen Akademien in Preußen angeknüpft werde, die in «kritischer Stunde» verloren gegangen seien; gemeint ist die Zeit des Nationalsozialismus, zu dem Spranger selbst eine aus heutiger Sicht problematische Haltung eingenommen hatte. Aber für die Idee von speziellen Bildungshochschulen hatte er bereits in der Weimarer Republik Pate gestanden: Die Ausbildung von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern sollte akademisch werden, jedoch nicht an der Universität. So entstanden im Nachkriegsdeutschland nach 1945 wieder Pädagogische Akademien oder Institute, die nach und nach in Pädagogische Hochschulen umgewandelt wurden – die erste 1948 in Oldenburg; Baden-Württemberg folgte im Jahr 1962 – ein bedeutsamer Schritt für die Emanzipation des Berufes der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer.

Mit den Pädagogischen Hochschulen war ein neuer Hochschultyp etabliert worden; an eine universitäre Struktur und ein Promotions- oder gar Habilitationsrecht dachte man damals aber noch nicht. Spranger selbst merkt dazu Folgendes an:

Es wird sehr stark betont, daß die PH eine «wissenschaftliche» Hochschule sein soll. Gewiß, sie hat wissenschaftliche Pädagogik zu fördern und zu lehren ... Aber sie ist keineswegs eine Stätte, an der nur Wissenschaft getrieben wird. Dann wäre sie eine Dublette der Universität. Derjenige, der sie besucht, soll auch zu einem *Können* herangebildet werden, nämlich zu der ganz bestimmten Berufsleistung an der Volksschule. (Spranger, 1962, S. 16, Hervorhebung im Original)

Damit greift Spranger einen bis heute bestehenden vermeintlichen Gegensatz zwischen einem wissenschaftlich-forschenden, universitären Hochschulstudium und einer schulpraktischen Berufsausbildung auf. Die Pädagogischen Hochschulen sollten keine rein wissenschaftlichen Hochschulen sein, sondern auch praktische Ausbildungsstätten bleiben. Warum diese Doppelaufgabe für die gymnasiale Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht auch gelten sollte, wurde an dieser Stelle nicht thematisiert. Bei der Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern setzte man weiter auf ein additives Modell (der Fachwissenschaft an der Universität folgte die Fachdidaktik im Wesentlichen erst im Referendariat), während das Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen von Anfang an war, Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis zu vernetzen. Diese Mischform war auch damals schon nicht unumstritten. So traten die Gewerkschaften klar für die Akademisierung der Ausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer ein (vgl. Pöndl, 1962,

S. 22–23). Auch ein Rektor einer Pädagogischen Hochschule betont, der «besondere Charakter» der Pädagogischen Hochschule sollte «keine tiefgreifenden Unterschiede zur Universität begründen, wenigstens nicht hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit» (Neuburger, 1962, S. 44).

Bemerkenswert ist, dass Spranger den Begriff des Wagnisses wählt – auch wenn er damit wohl die Aufbruchssituation des Bildungssystems der Nachkriegszeit insgesamt meint, setzt er so eine Gedankenfigur, die sich bis heute durch den Emanzipationsprozess der Pädagogischen Hochschulen zieht: Jede nächste Entwicklungsstufe scheint mit der Sorge verbunden zu sein, dass man für die «nicht gymnasialen» Lehrämter einen zu hohen Grad an Wissenschaftlichkeit und Autonomie gewagt haben könnte und zu nah an die Universität, zu weit weg von der praktischen Meisterlehre rückte, wie sich auch in der Folge immer wieder zeigt.

2 Aufwertung zu wissenschaftlichen Hochschulen – Integration in die Universitäten?

Die neuen Pädagogischen Hochschulen strebten bald an, ihr Lehrangebot weiter in Richtung eines wissenschaftsbasierten Studiums zu entwickeln. Ein wichtiger Schritt dafür war mehr Zeit: Die ursprünglich nur vier Semester dauernde Ausbildung wurde in Baden-Württemberg 1967 auf zunächst sechs Semester verlängert (heute sind es acht bis zehn). 1971 wurden die Pädagogischen Hochschulen hier auch formal zu wissenschaftlichen Hochschulen erhoben (vgl. MWF, 1993, S. 21). 1977 erhielten sie per Gesetz das Promotionsrecht in Verbindung mit einer Universität, 1987 das eigenständige (vgl. weiter unten).

Fünfzehn der sechzehn deutschen Bundesländer kamen nach und nach zu dem Schluss, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung komplett in bestehende Universitäten zu integrieren oder Pädagogischen Hochschulen zu Universitäten auszubauen. Die Eingliederung wurde in zwei Varianten vorgenommen:

- i) *Fakultätslösung*: Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Fakultät mit der Beibehaltung der Konzentration auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber dem Nachteil der Abtrennung von der Fachwissenschaft oder
- ii) *Fach-zu-Fach-Zuordnung*: Fachwissenschaft und Fachdidaktik kommen zueinander, aber mit der Gefahr einer Assimilation der Fachdidaktikstellen durch die Fachwissenschaft.

Auch Baden-Württemberg prüfte den Erhalt des Typus «Pädagogische Hochschule» und bildete dafür 1990 die «Strukturkommission Lehrerbildung 2000». Diese hatte den Auftrag, «eine Bestandsaufnahme der Situation der Pädagogischen Hochschulen im

Lande vorzunehmen und Vorschläge zu ihrer konzeptionellen und strukturellen Entwicklung zu erarbeiten» (MWF, 1993, S. 11).

Der Abschlussbericht wurde eine der präzisesten Aufarbeitungen der Geschichte der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Darin betont die Kommission, dass es hier nicht «um die Durchsetzung standespolitischer Interessen» gehe, sondern ausschliesslich um die Verbesserung von Erziehung und Unterricht an den Schulen (vgl. MWF, 1993, S. 50):

Die Darstellung der dafür erforderlichen Kompetenzen zeigt aber, dass diese nur durch ein wissenschaftliches Studium erworben werden können ... Nur bei einer sehr oberflächlichen Betrachtung und bei einem einseitigen Verständnis von Wissenschaft kann man der Auffassung sein, für die Lehrer jüngerer Kinder sei eine prinzipiell bescheidenere Ausbildung ausreichend. (MWF, 1993, S. 50)

Die Realität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war jedoch bis 2015 eine deutlich längere Regelstudienzeit für das gymnasiale Lehramt (seit 1959 acht, seit 2001 zehn Semester). Die kürzere Studiendauer an der Pädagogischen Hochschule hatte auch Auswirkungen auf die Nachwuchsförderung, denn für eine Promotion waren mindestens acht Semester Regelstudienzeit erforderlich. Die Pädagogischen Hochschulen hatten nun zwar das eigenständige Promotionsrecht, konnten ihre Absolventinnen und Absolventen aber gar nicht direkt in die Promotion führen. Zudem war eine Forschungsinfrastruktur kaum vorhanden; die wenigen Stellen für Assistentinnen und Assistenten waren 1978 sogar gestrichen worden und es standen kaum Promotionsstellen zur Verfügung. Entsprechend konstatiert die «Strukturkommission Lehrerbildung 2000» schonungslos eine damalige Forschungsschwäche der Pädagogischen Hochschulen, die so nicht mit der Forschungsausstattung an den Universitäten konkurrieren konnten. Von sieben diskutierten Lösungsoptionen sprach sie sich einstimmig für die die Integration der Pädagogischen Hochschulen als Fakultäten in benachbarte Universitäten aus (Option 5; MWF, 1993, S. 120):

- 1) Weiterentwicklung und Forschungsausbau der Pädagogischen Hochschulen;
- 2) Kooperation mit Universitäten;
- 3) Errichtung regionaler pädagogischer Universitäten als Verbünde;
- 4) Errichtung selbstständiger Universitäten aus den Pädagogischen Hochschulen;
- 5) *Integration in bestehende Universitäten als erziehungswissenschaftliche Fakultäten;*
- 6) Fach-zu-Fach-Integration in bestehende Universitäten;
- 7) Umwandlung zu Fachhochschulen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Option 1 wurde von der Kommission als unerlässliche Voraussetzung angesehen, aber nicht als Endstufe (MWF, 1993, S. 119). Den Pädagogischen Hochschulen sollte auch noch das eigenständige Habilitationsrecht verliehen werden.¹ Zudem sollten mehr Qualifikationsstellen geschaffen werden (vgl. MWF, 1993, S. 100), um die Institutsstruk-

¹ In Deutschland ist die *Venia Legendi*, die professorale Lehrbefähigung, mit der Habilitation oder gleichwertigen Leistungen, zum Beispiel dem erfolgreichen Abschluss einer Juniorprofessur, erwerbbar.

turen schrittweise an diejenigen der Universitäten anzupassen. So sollte ein Umfeld wissenschaftlicher Kommunikation entstehen, das aber weiterhin eingeschränkt wäre, wenn eine Pädagogischen Hochschule isoliert bliebe. Die Optionen 2 und 3 wurden als sinnvolle Zwischenschritte anerkannt: Solange die Pädagogischen Hochschulen als zu klein für eine eigenständige Forschungseinrichtung angesehen wurden, lag entweder eine Kooperation mit einer Universität nahe (Option 2) oder der Zusammenschluss mehrerer Pädagogischer Hochschulen (Option 3). Option 4, die Erhebung aller Pädagogischen Hochschulen zu Universitäten, wie sie von der Landesrektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen später immer wieder ins Gespräch gebracht und regelmäßig von der baden-württembergischen Landesregierung abgelehnt wurde, sah bereits diese Kommission als unrealistisch und zu teuer an. Als völlig ungeeignet ausgeschlossen wurde die Fachhochschullösung (Option 7). Die Kommission argumentiert, künftige Lehrerinnen und Lehrer benötigten eine unmittelbar an der Forschung orientierte Lehre ähnlich wie in Medizin, Jura oder Theologie: «Alle kritischen Argumente gegen den jetzigen Zustand der Pädagogischen Hochschulen würden in verschärfter Form für die ‹Fachhochschule für Lehrerbildung› gelten; die Probleme der Pädagogischen Hochschulen würden nicht gelöst, sondern vergrößert» (MWF, 1993, S. 112).

Interessant ist, dass einige der Optionen in der Folge politisch immer wieder diskutiert wurden, nicht aber die favorisierte Integrationslösung. Die Landesregierung folgte ihrer eigenen Kommission – mit konservativen Argumenten – nicht: Sie entschied sich für die Beibehaltung von sechs der neun Pädagogischen Hochschulen und beschriftet somit in Deutschland einen Sonderweg. Akzeptiert wurde jedoch die Ausbauoption, allerdings setzten Finanzierungsfragen stets enge Grenzen.

Bis heute gibt es nur sehr wenige empirische Befunde zu der Frage, ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einer Universität bzw. an einer Pädagogischen Hochschule Unterschiede in der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen erzeugt (vgl. Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020, S. 326). So lässt sich aus den Befunden von TEDS-LT («Teacher Education and Development Study: Learning to Teach») für die Fächer Deutsch und Englisch kein Kompetenzvorsprung der Universitätsstudierenden gegenüber Studierenden von Pädagogischen Hochschulen ableiten, teilweise ist es sogar umgekehrt (vgl. Blömeke et al., 2013). Dies zeichnet sich auch in einer Studie von Riese und Reinhold (2012) ab, nach der sich bei Physikstudierenden von Pädagogischen Hochschulen ein höheres Niveau des fachlichen Kompetenzzuwachses feststellen liess. Studierende von Pädagogischen Hochschulen scheinen hinsichtlich der Berufswahl etwas stärker intrinsisch motiviert zu sein (vgl. Cramer, 2012, S. 82). Totto et al. (2012) stellen in TEDS-M für das Fach Mathematik jedoch fest, dass die Varianz in den Leistungsunterschieden wohl weder auf den Hochschultyp noch auf die unterschiedlichen Phasen zurückzuführen ist, sondern «vielmehr auf die unterschiedlichen Studiengänge oder die institutionsspezifischen Rahmenbedingungen» (Hollenstein et al., 2020, S. 327). Somit basier(t)en die politischen Strukturentscheidungen – empirisch betrachtet – in diesem Bereich auf erstaunlich dünnem Eis (vgl. Terhart, 2012, S. 195).

3 Der Weg der Pädagogischen Hochschulen zu Hochschulen universitären Profils

Nachdem Baden-Württemberg als einziges deutsches Bundesland den Hochschultyp «Pädagogische Hochschule» behalten hatte, wurde damit auch das Zwei-Wege-Modell fortgeschrieben: Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Grund-, Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Sonder-/Förderschulen (in der Schweiz Heilpädagogik) an den Pädagogischen Hochschulen, für Gymnasien (und zunächst auch berufliche Schulen) an den Universitäten. Die Beibehaltung der «doppelten Zweiteilung» (vgl. Fix, 2014) zementierte das Statusdenken in Gruppen: vertikal in verschiedenen Hochschularten (Pädagogische Hochschule und Universität), horizontal in einer I. und II. Ausbildungsphase (Hochschulstudium und anschließender Vorbereitungsdienst von achtzehn Monaten mit Begleitung durch die «Seminare für Ausbildung und Fortbildung» als Institutionen, die nicht den Hochschulen angegliedert sind).

So entwickelten sich in Baden-Württemberg über Jahrzehnte zwei Kulturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung relativ unabhängig als ein «konzeptionsloses Nebeneinander» (MWF, 1993, S. 52). Da aber in dieser Konstellation die Universitäten in Baden-Württemberg auf den Aufbau der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin weitgehend verzichteten bzw. diese häufig an Lehrbeauftragte aus den Ausbildungsseminaren delegierten, die keinen Forschungsauftrag hatten, konnten die Pädagogischen Hochschulen Alleinstellungsmerkmale entwickeln: Professionsbezogene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen zu jeweiligen Gegenständen lagen in einer Hand, der wissenschaftliche Fokus wurde auf die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung gerichtet, die zudem über Kooperationschulen eng mit der Schulpraxis verbunden werden konnte.

Auch den Professuren an Pädagogischen Hochschulen steht etwa ein Drittel ihrer Arbeitszeit als Forschungszeit zur Verfügung. Das Lehrdeputat entspricht demjenigen der Universitäten mit neun Semesterwochenstunden, aber es kommt die Verpflichtung für die Schulpraxisbetreuung hinzu: Die Hochschullehrenden begleiten jeweils eine Praktikumsgruppe durch Besuche im Semesterpraktikum, was etwa vier Zeitstunden pro Woche erfordert. Dadurch umfasst das Deputat der Professuren an Pädagogischen Hochschulen etwa elf Semesterwochenstunden gegenüber achtzehn Semesterwochenstunden an Fachhochschulen. Aber im Vergleich mit den Forschungskennzahlen der grossen Universitäten blieben die Pädagogischen Hochschulen weiterhin einem Legitimationsdruck hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Status ausgesetzt. Ihre Drittmittelstatistik konnte nicht mit den Universitäten konkurrieren, dazu fehlen drittmittelstarke Fächer und die personelle Infrastruktur. Man müsste allerdings bei einem Vergleich mit den Universitäten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung herausrechnen; so mahnten die Gutachtenden schon nach einer landesweiten Evaluation der Erziehungswissenschaften 2004 sowohl für Pädagogische Hochschulen als auch für Universitäten an, eine für die Forschung kritische Mindestgrösse in der Ausstattung des Faches nicht zu unter-

schreiten und für ein Qualitätssicherungssystem an *allen* Einrichtungen zu sorgen (vgl. MWK, 2004, S. 46).

In Relation zum Ausgangspunkt 1993, zu dem die Kommission ein eklatantes Forschungsdefizit bescheinigte, hatte sich durch die Ausbauschritte aber einiges getan und das Drittmittelaufkommen bereits mehr als verdoppelt (z.B. an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von 2001 bis 2011, vgl. Fix, 2012, S. 14). In den letzten zwei Jahrzehnten galt ein besonderes Augenmerk drei Komponenten, die für den Status einer universitären Hochschule konstitutiv sind: der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung (Abschnitt 3.1), dem Ausbau der Studiengänge (Abschnitt 3.2) und dem Aufbau von Kooperationsstrukturen (Abschnitt 3.3).

3.1 Promotions- und Habilitationsrecht – Programme der Nachwuchsförderung

Im Promotionsrecht besteht ein gravierender Unterschied zu den Pädagogischen Hochschulen in Österreich und der Schweiz und auch zu den baden-württembergischen Fachhochschulen (Hochschulen für Angewandte Wissenschaften).² Als 1987 die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg im Rahmen ihrer Aufgabenstellung das eigenständige Promotionsrecht verliehen bekamen (vgl. Tabelle 1), wurde aber zunächst ein «Dr. paed.» vergeben, während eine vergleichbare Promotion an der Universität zum Titel «Dr. phil.» führte. Eine Ausnahme war Kulturmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, wo schon 1997 der erste «Dr. phil.» abschloss, da dieser Studiengang damals einen Sonderfall an den Pädagogischen Hochschulen darstellte. Eigenständigkeit gab es abgesehen davon anfangs nur mit einem distinktiven Merkmal der Promotion an Pädagogischen Hochschulen, bis das Vertrauen in diese Promotionen wuchs und 2005 auch der «Dr. phil.» eingeführt wurde. Seither können die Promovierenden zwischen beiden Titeln wählen. Die Mehrzahl entscheidet sich für «Dr. phil.», aber es gibt auch Einzelne, die «Dr. paed.» wählen, um das spezifische Profil bewusst zu betonen.

Aber das Recht allein reicht nicht aus. Die Gewinnung des Nachwuchses erfolgte noch weitgehend unstrukturiert. Ein entscheidender Schritt zum universitären Profil war nicht nur das Promotions- und später Habilitationsrecht an sich, sondern auch der Ausbau flankierender Strukturen. Bereits 1990 wurde versucht, mit einem Förderprogramm auf die noch geringe Anzahl an Promotionen zu reagieren; dies betraf jedoch nur acht bis zwölf wissenschaftlich qualifizierte Lehrpersonen pro Jahr im ganzen Land, die über ein Promotionsaufbaustudium im Rahmen einer Deputatsfreistellung promovieren konnten. Um die Nachwuchsförderung weiter zu stärken, legte die Landesregierung

² Bei den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wird zurzeit ein vorsichtiger Schritt gegangen: Sie sollen nun ebenfalls ein Promotionsrecht bekommen, aber nicht als einzelne Hochschule, sondern als Verbund aller 24 Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg mit einem gemeinsamen Doktorandenkonvent. Davon verspricht man sich eine Qualitätssicherung, die auch die Bedenken der Universitäten zerstreuen kann (vgl. Stuttgarter Zeitung vom 17.06.2022, S. 7).

Tabelle 1: Promotions- und Habilitationsrecht an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

1977–1987	1987	1995–2005	Ab 2005
Promotionsrecht in Kooperation mit einer Universität	Uneingeschränktes Promotionsrecht		
Kein Habilitationsrecht		Habilitationsrecht in Verbindung mit Gutachtenden einer Universität	Uneingeschränktes Habilitationsrecht

daher ein grösseres Abordnungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer auf: Es wurden nun landesweit fünfzig Lehrpersonenstellen zur Abordnung für eine Promotion an einer Pädagogischen Hochschule zu Verfügung gestellt. Dieses Programm läuft bis heute. Die Abordnungsstellen werden seit 1999 kompetitiv in Form sogenannter «Forschungs- und Nachwuchskollegs» ausgeschrieben, die 2010 – mit strukturellen Optimierungsvorschlägen – als insgesamt erfolgreich evaluiert wurden (vgl. Bohl, 2012, S. 180). Auch zwei kooperative Promotionskollegs zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule (z.B. Universität Tübingen – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) wurden 2010 mit jeweils achtzehn Promotionsstellen unterstützt.

Die abgeordneten Lehrerinnen und Lehrer beziehen ihr Gehalt weiter, forschen für in der Regel drei Jahre an der Pädagogischen Hochschule und behalten ihre Rückkehroption an die Schulstelle bei – unabhängig vom Erfolg der Promotion. Damit sind sie gegenüber «normalen» Promovierenden deutlich besser abgesichert und haben gute Chancen, sich nach Abschluss erfolgreich auf eine Dauerstelle an einer Pädagogischen Hochschule bewerben zu können, von der aus die Laufbahn in Richtung einer Professur weitergehen kann. Alternativ kehrt man als promovierte Lehrperson an die Schule zurück und kann dort ebenfalls Vorteile vom erweiterten Blick aus der Forschung haben, zum Beispiel in einer Schulleitung.

Der attraktive Weg der Abordnung – Eintritt in den Beruf, drei Jahre Erfahrung und dann Promotion – erwies sich für die Nachwuchsförderung als besonders wertvoll, denn so konnte man Personen für das selten vorhandene doppelte Kompetenzprofil «Lehramt – Wissenschaft» gewinnen. Es ist ein grosser Berufungsvorteil, wenn man bereits vor der Promotion über die im Gesetz vorgeschriebenen drei Jahre Schulpraxis verfügt, die sich bei Berufungsverfahren häufig als Nadelöhr erweisen: Viele Berufsbiografien sind entweder von einem universitären Weg in der Wissenschaft oder von mehrjähriger Berufspraxis in der Schule ohne wissenschaftliche Qualifikation geprägt. Ohne eine Abordnung muss die Nachfrage nach Promotionen von bereits an Schulen Tätigen gering bleiben, weil schlichtweg die Zeit dafür fehlt. Direkt nach dem Masterabschluss die Promotion anzuschliessen wiederum ist nur für wenige attraktiv, weil die

Lehramtsausbildung erst nach dem Vorbereitungsdienst vollständig abgeschlossen ist und somit unterbrochen würde. Und dass man danach noch einmal zurück an die Pädagogische Hochschule wechselt und nicht in den – nun endlich erreichten – Lehrberuf eintritt, ist eher selten. Für die politische Steuerung wäre es daher sinnvoll, Finanzmittel für ein solches Modell in grösserem Umfang zu investieren, wenn man sowohl Forschungs- als auch Berufspraxis als Voraussetzung für eine Professur haben möchte. Dass die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis sinnvoll ist, unterstreichen aktuelle Studien zur Professionsforschung (vgl. Hollenstein et al., 2020, S. 328).

Neben dem Abordnungsprogramm verfügen die Pädagogischen Hochschulen auch noch über eine überschaubare Anzahl eigener Promotionsstellen. Insgesamt reichen diese aber bei Weitem nicht aus, um ihren Nachwuchsbedarf zu decken, wie die zwar gewachsene, aber im Vergleich mit den Universitäten weiter niedrige Anzahl an Promotionen an Pädagogischen Hochschulen insgesamt zeigt (vgl. Tabelle 2). Sie hat sich von 0.75% aller Promotionen im Jahr 1995 auf 1.6% im Jahr 2017 verdoppelt, Tendenz steigend; der Anteil der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen beträgt aber etwa 7% aller Studierenden Baden-Württembergs. Die Sorge, dass man an der Pädagogischen Hochschule eine Promotion gar einfacher und schneller erwerben könne als an der Universität, lässt sich somit leicht zerstreuen: Die wenigen, die den beschwerlichen Weg der Doppelqualifikation auf sich nehmen, sind einer besonders hohen Aufmerksamkeit hinsichtlich der wissenschaftlichen Standards ihrer Arbeit ausgesetzt.³

Analog verlief auch die Entwicklung beim Habilitationsrecht, das von der Strukturkommission 1993 gefordert wurde, um zu erreichen, dass die Pädagogischen Hochschulen eigenen Professorinnen- und Professorennachwuchs heranziehen können. Das Habilitationsrecht erhielten die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1995 zunächst wieder eingeschränkt – es waren zusätzliche Gutachten aus Universitäten vorgeschrieben. 2005 fiel aber wie zuvor bei der Promotion auch hier dieses «Stützrad» weg und man traute der Pädagogischen Hochschule das selbstständige «Fahren» zu. Auch die Zahl der Habilitationen an Pädagogischen Hochschulen blieb mit 1 bis 2% aller Habilitationen jährlich niedrig. Der Zenit ihrer Bedeutung war allerdings zumindest an den Pädagogischen Hochschulen schon überschritten, denn Berufungen erfolgten weiterhin auch anhand gleichwertiger Publikationsleistungen und es zeichnete sich zudem ein neuer Weg zur Professur ab: Die Juniorprofessur mit Tenure Track. So sank die Zahl der Habilitationen aller Hochschulen pro Jahr in Baden-Württemberg auf insgesamt unter dreihundert (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022).

³ Welches spannende Themenspektrum von Promovierenden an Pädagogischen Hochschulen in der heutigen Zeit abgedeckt wird, zeigt exemplarisch ein Blick auf die Promotionsthemen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg:
<https://www.ph-ludwigsburg.de/forschung/qualifikation-und-karriere/aktuelle-promotionen>.

Tabelle 2: Promotionen in Baden-Württemberg seit 1995 (Auszug; Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022; die Zahlen ab 2018 liegen leider noch nicht vollständig vor)

Jahr	Promotionen insgesamt	Universitäten	Kunsthochschulen	Pädagogische Hochschulen
1995	3738	3710	–	28
2005	3849	3823	1	25
2010	4125	4044	7	74
2015	4900	4824	19	57
2016	4613	4542	18	53
2017	4277	4192	16	69

3.2 Neue und verlängerte Studiengänge

Eine weitere zentrale Voraussetzung auf dem Weg zum universitären Status ist die Anzahl und Dauer der Studiengänge. Eine Institution, die nur einen Ausbildungsgang anbietet, käme nicht in die Reichweite einer «universitas litterarum». Die Pädagogischen Hochschulen differenzierten daher in den 1990er- und 2000er-Jahren ihr Studienangebot zunehmend aus. Es kamen Diplom-, Magister und Promotionsaufbaustudiengänge hinzu, später Bachelor- und Masterstudiengänge in verschiedenen Bildungsbereichen. Neu war auch die Beteiligung der Pädagogischen Hochschulen (und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) am beruflichen Lehramt, das bislang nur die Universitäten anboten.

Besonders bedeutsam für die Nachwuchsförderung war aber die sukzessive Verlängerung der Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge (vgl. Tabelle 3), denn das frühere Grund- und Hauptschullehramt wies bis 2011 mit sechs Semestern nicht die erforderlichen acht Semester für eine Promotion auf, auch das Realschullehramt⁴ mit sieben Semestern nicht. Ohne Aufbaustudiengang konnte man damals gar nicht promovieren. Die Anerkennung, dass auch für Primar- und Sekundarschulen vertiefte Kompetenzen gebraucht werden, führte 2011 zunächst auf acht Semester, dann im Rahmen der Bologna-Umstellung 2015 auf das Modell sechs Semester Bachelor of Arts (180 ECTS-Punkte) und vier Semester Master of Education (120 ECTS-Punkte), wobei beim Lehramt Grundschule mit einem unglücklichen Verrechnungsmodell mit dem Vorbereitungsdienst dennoch eine Studiendauer von nur acht Semestern beibehalten wurde. Bei allen Lehrämtern kommen noch die achtzehn Monate des Vorbereitungsdienstes hinzu, sodass die ersten Lehrkräfte mit diesem Studienmodell gerade erst in den Schulen ankommen. Mit der Umsetzung des zweiten Bologna-Zyklus sind nun aber alle Absolventinnen und Absolventen von Pädagogischen Hochschulen, auch des Lehramts an

⁴ Der Begriff «Realschule» bezeichnet in Deutschland eine Schulart der Sekundarstufe I (Klassenstufe 5 bis 10), die zu einem mittleren Schulabschluss führt.

Grundschulen, unmittelbar promotionsberechtigt und damit in diesem Punkt der gymnasialen Lehrerinnen- und Lehrerbildung formal gleichgestellt. Dies ebnet den Weg für eine unaufgeregte, auf klar definierten Eckpunkten zur Qualitätssicherung beruhende Anerkennung der Arbeiten des dritten Zyklus, der Promotion (MWK, 2013b).

Tabelle 3: Regelstudienzeit der Lehrämter in Baden-Württemberg in Semestern in den 2000er-Jahren

	Vor 2011		2011–2015		Ab 2015	
	1. Staatsprüfung		1. Staatsprüfung		Bachelor / Master	
Pädagogische Hochschule	Grund- und Hauptschule	6	Grundschule	8	Grundschule (6 Bachelor, 2 Master + Anrechnung des ersten Jahres des Vorbereitungsdienstes)	8 (10)
	Realschule	7	Werkreal-, Haupt- und Realschule	8	Sekundarstufe I (6 + 4)	10
	Sonderschule	8	Sonderpädagogik	9	Sonderpädagogik (6 + 4)	10
			Berufliche Schule (6 + 4)	10	Berufliche Schule (6 + 4)	10
Universität	Gymnasium und Berufliche Schulen	8	Gymnasium und Berufliche Schulen	10	Gymnasium und Berufliche Schulen (6 + 4)	10

3.3 Etablierung von Kooperationsstrukturen

Schon die Strukturkommission von 1993 hatte Kooperationslösungen ins Spiel gebracht (vgl. MWF, 1993, S. 99 ff.). Diese Idee griff eine neue Kommission im Jahr 2010 mit dem Titel «PH 2020» im Auftrag des damaligen Wissenschaftsministers Frankenberg wieder auf, der sich zwar zum «Modell PH» bekannte, es aber effizienter gestalten wollte: «Die Zukunft der PHs liegt in einer weiteren Schärfung ihres Profils, nicht in einer beliebigen Ausweitung ihrer Aufgaben» (Frankenberg, 2022, S. 13). Frankenberg liebäugelte mit dem State-University-Modell aus den USA, bei dem verschiedene Standorte zu einer Universität zusammengefasst werden, was er in Baden-Württemberg bei den Berufsakademien bereits realisiert hatte (Duale Hochschule).

Die neue Kommission stellte als Ausgangspunkt Folgendes fest: «Wenngleich sich die PHs in Forschung und Lehre in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt haben, konnten die Probleme, die 1993 analysiert worden waren, in der Zwischenzeit nur teilweise behoben werden» (Zukunftskommission, 2010, S. 3). Es wurden drei Entwicklungsbereiche identifiziert: Stärkung der Bildungsforschung, Diversifizierung der Studiengänge und Verbesserung der Organisationsstruktur für eine koordinierte Zusammenarbeit. Die Kommission kam zu der Empfehlung, die sechs Pädagogischen Hochschulen als selbstständige Hochschulen zu belassen, aber als Verbund mit

der Dachstruktur einer «Bildungswissenschaftlichen Universität Baden-Württemberg» zu versehen (Zukunftskommission, 2010, S. 53) und dabei standortspezifische Fächerschwerpunkte zu bilden. Für die Pädagogischen Hochschulen hätte im Verbund der Status einer Landesuniversität mit etwa 25000 Studierenden einerseits eine starke Motivation sein können, sich zusammenzuschliessen und sogar bildungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Teile des gymnasialen Lehramtsstudiums mitzuübernehmen, andererseits waren die Sorgen um den Autonomieverlust der Standorte zugunsten eines zentralistischen «Wasserkopfs» gross.

Nach dem baden-württembergischen Regierungs- und damit Ministerwechsel 2011 wurde die umstrittene Idee der Verbunduniversität nicht weiterverfolgt. Auf einzelnen Ebenen wurden aber doch kleinere hochschulübergreifende Strukturen etabliert, die an verschiedenen Standorten angesiedelt sind: So verfügen die Pädagogischen Hochschulen heute über eine Geschäftsstelle der Landesrektorenkonferenz, gemeinsame Teile der Rechenzentren, ein Justizariat, die Mitwirkung im Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten, eine EU-Forschungsförderstelle und eine Graduiertenakademie mit gemeinsamen Doktorandenkolloquien.

Wie schon die Kommission 1993 erlitt also auch die Kommission von 2010 das Schicksal, dass ihre Strukturempfehlung nur teilweise umgesetzt wurde. Nicht anders sollte es der dritten und vorerst letzten Kommission zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Baden-Württemberg gehen, die von Wissenschaftsministerin Bauer und Kultusminister Stoch im Jahr 2013 eingesetzt wurde und bei der unter anderem der Bildungsforscher Jürgen Baumert mitwirkte: Sie sollte Empfehlungen dazu entwickeln, wie «alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden. Die Stärken der Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollen zusammengeführt werden. Dabei sollen Modelle einer gestuften Studienstruktur mit geprüft werden» (MWK, 2013a, S. 10), so der Auftrag der Regierung. Der Auftrag entstand im Umfeld der allgemeinen Debatte um Schulleistungen, wie sie durch grosse Bildungsstudien ausgelöst worden war; zugleich standen – vierzehn Jahre nach dem Bologna-Vertrag – noch die Abkehr vom Staatsexamen und die Umstellung auf das Bachelor-Master-Modell auf der Agenda.

In der fundierten Analyse wird eine Reform der Lehramtsstudiengänge im Hinblick auf den Erwerb professionsorientierter Kompetenzen, auf Polyvalenz, aber auch auf verstärkte Fachlichkeit in allen Lehramtsstudiengängen empfohlen. Auch diese Kommission wiederholt, dass es kein Argument gebe, nach dem aus der Differenzierung von Ausbildungsgängen nach Lehrämtern eine unterschiedliche Studiendauer abzuleiten sei:

Die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehrämter führen zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden. Die Kommission teilt insbesondere nicht den folgenschweren Irrtum, dass bei

der Unterrichtung jüngerer oder lernlangsamerer Schülerinnen und Schüler Abstriche an der fachlichen Qualifikation von Lehrkräften vorgenommen werden könnten. (MWK, 2013a, S. 11)

Das war auch schon 1993 formuliert worden (vgl. Abschnitt 2), wurde jetzt aber konkreter aufbereitet: Für alle Lehrämter sollten durchgängig sechs plus vier Semester Regelstudienzeit eingeführt werden, auch für das Lehramt Grundschule (MWK, 2013a, S. 11). Dabei stellte die Kommission klar, dass eine starke professionsbezogene Forschung in beiden Institutionen – Universität und Pädagogische Hochschule – erforderlich sei und alle Säulen der wissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das heisst Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einschliesslich der schulpraktischen Studien, in den Hochschulen als forschende Disziplinen vorhanden sein sollten. Dass ein rein fachwissenschaftliches Studium allein für eine gelingende Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ausreicht, war in der Lehrpersonenbildungsforschung mittlerweile unumstritten (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006), denn fachdidaktisches Wissen der Lehrkräfte hat einen signifikanten Einfluss auf die Leistungszuwächse der Lernenden. Umgekehrt ist aber auch ein hohes Mass an Fachlichkeit eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg als Lehrerin und Lehrer.

Somit lief die spezifische Debatte in Baden-Württemberg wieder auf ein Kooperationsmodell mit den Universitäten zu. Denn durch die institutionelle Zweiteilung konnte an den Universitäten zwar die Fachwissenschaft eine starke Forschung vorweisen, über fachdidaktische Forschung verfügten mittlerweile aber vor allem die Pädagogischen Hochschulen. Hier hatte sich ein Verständnis von Fachdidaktik als empirischer Wissenschaftsdisziplin etabliert, die fachliche Lehr- und Lernprozesse untersucht und Modelle für den Kompetenzaufbau entwickelt – in Abgrenzung von einer reinen «Reduktionsdidaktik» fachlicher Inhalte für die Schule. Auch wenn dieser Konsolidierungsprozess der Fachdidaktiken noch nicht in allen Fächern abgeschlossen war (vgl. MWK, 2013a, S. 19), zeigte die fachdidaktische Lehr- und Lernforschung an den Pädagogischen Hochschulen ein Potenzial dafür, den vermeintlichen Gegensatz zwischen Gegenstands- und Lernendenorientierung aufzulösen. Daher bot sich für die Kommission die Denkfigur des Komplementärmodells an:

Um die erforderliche fachwissenschaftliche Kompetenz für das Sek II Niveau und damit einen problemlosen Übergang vom Bachelor zum Master zu erreichen, muss das Bachelorstudium an den Pädagogischen Hochschulen fachwissenschaftlich ergänzt werden wie umgekehrt auch das Bachelorstudium an den Universitäten der Ergänzung um fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Elemente bedarf. (MWK, 2013a, S. 57)

Als geeignete Organisationsform empfiehlt die Kommission «die Einrichtung einer verbindlichen, hochschulübergreifenden Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für die Masterphase im Lehramt Sek I/II in einer Professional School of Education» (MWK, 2013a, S. 11), ergänzt um gemeinsame Promotionskollegs. Sie knüpft damit an einen Beschluss der deutschen Kultusminister aus dem Jahr 2003 an, nach dem an Universitäten mit Lehramtsstudiengängen entweder ein Lehrpersonenbildungszentrum oder eine «School of Education» aufzubauen sei (vgl.

Hollenstein et al., 2020, S. 323). Denn in den anderen Bundesländern waren nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in vielen Universitäten die Fachdidaktiken in eine gewisse Randständigkeit geraten und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung schien insgesamt zu wenig Beachtung zu finden (vgl. Cramer, Horn & Schweitzer, 2012, S. 5).

Eigene «Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» brauchten Pädagogische Hochschulen nicht zu gründen, da sie diese schon waren. Aber das Problem der Zweiteilung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inklusive des damit verbundenen Statusdenkens hatte weiter Bestand und wurde von der Kommission ebenfalls kritisiert. Die Schools sollten dies nun überwinden und für die Qualitätssicherung des gemeinsamen Masterstudiengangs «Sekundarstufe I/II» zuständig sein und zudem forschungsbezogene Kooperationen initiieren (MWK, 2013a, S. 58). Die Kommission endet dabei mit folgendem Ausblick:

Das Land Baden-Württemberg sollte überlegen, ob es längerfristig die Lehrerbildung der ersten Phase auf die Universitäten konzentriert und die Pädagogischen Hochschulen darin integriert. Mit den Professional Schools of Education wird ein Ort geschaffen, der für die Koordinierung des Lehramtsstudiums zuständig ist. Damit könnten die Fehler anderer Länder vermieden werden, in denen die Universitäten die Lehrerbildung nur schwer angenommen haben. (MWK, 2013a, S. 61)

4 Kooperative Schools of Education – ein Zukunftsmodell?

Seither sind wieder fast zehn Jahre vergangen. In Baden-Württemberg gibt es weiterhin eine zweigeteilte Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit neun Universitäten und sechs Pädagogischen Hochschulen (mit ca. 25000 Studierenden, 2000 bis 6000 pro Standort), die nun aber als «bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht» (Landeshochschulgesetz BW §1 Abs. 2) deutlich aufgewertet sind, ihre Forschung verstärkt haben, international die Bezeichnung «Universities of Education» tragen und teilweise systemakkreditiert sind. Hinzugekommen sind seit 2015/2016 fünf Schools of Education. Diese konnten mithilfe der bundesweiten «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» (ein 500-Millionen-Euro-Programm) eingerichtet werden:

- Pädagogische Hochschule Freiburg / Universität Freiburg;
- Pädagogische Hochschule Heidelberg / Universität Heidelberg;
- Pädagogische Hochschule Thurgau (CH) / Universität Konstanz;
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg / Universität Stuttgart;
- Universität Tübingen.

Während die Tübinger School of Education nicht kooperativ mit anderen Hochschulen konstituiert ist, bauen die vier anderen auf die Kooperation zwischen jeweils mindestens einer geografisch nahe gelegenen Pädagogischen Hochschule und Universität, in Konstanz als grenzübergreifende Kooperation mit einer Schweizer Pädagogischen

Hochschule. Die School of Education Stuttgart-Ludwigsburg besteht sogar aus einem Verbund von fünf lehrpersonenbildenden Hochschulen der Metropolregion Stuttgart.

Der Schwerpunkt der kooperativen Schools liegt in der Forschung und der Nachwuchsförderung auf gemeinsamen Projekten zu Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – dies kann hier auch die Zahl der Promotionen weiter ankurbeln. In der Lehre geht es vor allem um gegenseitig geöffnete Angebote in allen Fächern der Sekundarstufe. Für die Studierenden bietet sich so die Möglichkeit, hochschulübergreifend zu studieren und zu promovieren; allerdings steckt die Umsetzung in manchen Fächern noch in den Anfängen. So kommt es zum Beispiel zu Reibungsverlusten in der Abstimmung und der Anerkennung der Lehrangebote, die nicht zuletzt auch durch das unterschiedliche institutionelle Selbstverständnis und damit verbundene Fachkulturen bedingt sind.

Es wird sich zeigen, inwieweit die kooperativen Modelle nach 2023 Bestand haben, wenn die Fördermittel auslaufen. Eine wichtige Voraussetzung dafür wäre die Etablierung gemeinsamer Studienordnungen (Master-Joint-Degree). Eine unbeantwortete Frage bleibt auch die Einbindung der Lehramtsstudiengänge und Hochschulen, die bisher noch nicht über eine School of Education verfügen. Wenn die Landesregierung auf das Modell der School of Education setzt, müssten die Kooperationen finanziell konsolidiert und auf alle Standorte ausgeweitet werden. Man darf also gespannt sein, ob das Pendel wieder zurück zu den alten Institutionen schlägt oder ob sich die neuen Konstrukte langfristig durchsetzen.

5 Ausblick

Der (mit dem Fokus auf die Promotionsfrage exemplarisch bleibende) bildungshistorische Blick auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zeigte, dass bei einer auf mehrere Institutionen verteilten Lehrerinnen- und Lehrerbildung per se ein Spannungsverhältnis besteht. Die Vorschläge, dieses im Sinne einer bestmöglichen Organisation aufzulösen, wechseln zwischen Integration, Fusion oder Stärkung der Pädagogischen Hochschulen hin und her, was immer wieder zum Mittelweg der Kooperation führt. Die Debatten sind zwar vom jeweiligen Zeitgeist geprägt, aber im Kern bleiben sie zeitungebunden.

Dabei ist es verständlich, dass die jeweiligen Akteurinnen und Akteure beim Ringen um eine gelingende Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihr eigenes Modell überzeugt vertreten: Traditionalistinnen und Traditionalisten sehen die Gefahr, dass die praktische Handlungsanleitung zu kurz kommt und die Hochschulen zu theoriefixiert sind; Hochschullehrende warnen vor einem Rückfall in die Meisterlehre, neigen aber bisweilen dazu, die eigenen Fachinhalte über die Professionsorientierung zu stellen; die Politik will eine maximale Einsetzbarkeit mit vielen Fächern; die Fakultäten streben nach einer möglichst grossen fachlichen Tiefe und streiten noch um die Anteile zwischen Fach-

wissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Alle Aspekte haben ihre Berechtigung und sollten für die Weiterentwicklung genutzt werden: Wissenschaftlichkeit muss zum Beispiel kein Gegensatz zur Praxis sein. Wenn Praxis theoriegeleitet reflektiert und als Empirie wieder in die Wissenschaft eingebunden wird, wirkt sie zugleich auf die Theorie zurück und kann einen erweiterten Blick auf die Gegenstände und die Lernenden ermöglichen, erstarrte Routinen auflösen und neue Kompetenzfelder erschliessen.

Hin und wieder ist die Verteidigung von dogmatischen Positionen wohl verbunden mit Interessen, die ausserhalb der Sache liegen und bei denen möglicherweise der Wunsch nach Sicherung des eigenen Status einen neutraleren Blick verstellt. Man könnte in Strukturfragen aber pragmatisch vorgehen, sofern dies evidenzbasiert geschieht: Wenn flankierende Strukturen wie die in Abschnitt 3.1 beschriebenen geschaffen werden, könnte das Promotionsrecht in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften an Pädagogischen Hochschulen auch in der Schweiz erprobt werden, zumindest schrittweise durch eine anfängliche Verbindung mit einer Hochschule mit vollem Promotionsrecht oder in einem kooperativen Verbund. Sollte eine Evaluation in fünf bis zehn Jahren zeigen, dass die wissenschaftlichen Standards den Anforderungen genügen, kann man das Promotionsrecht ausweiten. Anhand der Erfahrungen mit der Qualität der Promotionen an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg dürfte man hier optimistisch in die Zukunft blicken.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J. et al.** (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. 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). Professionelle Entwicklung Lehramtsstudierender im Vergleich von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 63–88). Jena: IKS Garamond.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F.** (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen*. Jena: IKS Garamond.
- Fix, M.** (Hrsg.). (2012). *Jahresbericht des Rektorats der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg 11/12*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Fix, M.** (2014). Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. *Lehren und Lernen*, 40 (6), 30–35.
- Frankenberg, P.** (2002). Das Profil der Pädagogischen Hochschulen. In H. Melenk, K. Fingerhut, G. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen* (S. 11–16). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H.** (2020). Lehrerinnen und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 323–331). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MWF.** (Hrsg.). (1993). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Strukturkommission «Lehrerbildung 2000» (Pädagogische Hochschule 2000): Abschlußbericht*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg.
- MWK.** (Hrsg.). (2004). *Evaluation der Erziehungswissenschaften an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Gutachterkommission*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- MWK.** (Hrsg.). (2013a). *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg – Empfehlungen*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- MWK.** (2013b). *Qualitätssicherung im Promotionsverfahren: Baden-Württemberg geht voran*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- Neuburger, A.** (1962). Die Pädagogische Hochschule eigenständiger Prägung. In LEU (Hrsg.), *Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962* (S. 41–48). Stuttgart: Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.
- Pöndl, K.** (1962). Grußwort der Arbeitsgemeinschaft der Lehrerverbände Baden-Württemberg. In LEU (Hrsg.), *Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962* (S. 22–23). Stuttgart: Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.
- Riese, J. & Reinhold, P.** (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 111–143.
- Spranger, E.** (1962). Rede anlässlich der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In LEU (Hrsg.), *Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962* (S. 15–17). Stuttgart: Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.** (2022). *Hochschulen: Promotionen und Habilitationen*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Hochschulen/PromHabit.jsp> (09.11.2022).
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R. et al.** (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Terhart, E.** (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg – von außen betrachtet. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 189–200). Jena: IKS Garamond.
- Zukunftskommission «Pädagogische Hochschulen 2020».** (Hrsg.). (2010). *Bericht zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg* (Manuskript). Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Autor

Martin Fix, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, fix@ph-ludwigsburg.de