

Colin Cramer

## Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen und deren Erforschung

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt einen knappen Überblick über den Stand der Professionalisierung von Lehrpersonen in der institutionalisierten Lehrer\*innenbildung sowie deren Erforschung (Professionalisierungsforschung bzw. Lehrer\*innenbildungsforschung) im deutschsprachigen Raum. Ausgehend von der Beschreibung fortlaufender Reformanstrengungen zur Lehrer\*innenbildung wird der aktuelle Forschungsstand knapp skizziert. Desiderate und mögliche Perspektiven werden aufgezeigt, die künftig bei der Professionalisierung und deren Erforschung in Erwägung gezogen werden können.

*Schlüsselwörter:* Professionalisierung, Professionalisierungsforschung, Lehrer\*innenbildung, Lehrer\*innenbildungsforschung, Reform

### Abstract

This article provides a brief overview of the state of teacher professionalization in institutionalized teacher education programs and of teacher education research in German-speaking regions. Based on the description of ongoing reform efforts in teacher education, the current state of research is outlined. Desiderata and possible perspectives are pointed out, which can be considered in the future of professionalization in teacher education and its corresponding research.

*Keywords:* Professionalization, research on professionalization, teacher education, teacher education research, reform

## 1. Reform der institutionalisierten Lehrer\*innenbildung

Der Lehrer\*innenberuf verbindet sich weltweit mit einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe hinsichtlich der Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation (Cochran-Smith & Villegas, 2015).<sup>1</sup> Folglich hat auch die institutionalisierte Lehrer\*innenbildung immer wieder bildungspolitische, seit der Jahrtausendwende auch vermehrt öffentliche Aufmerksamkeit erfahren und ist fortwährend Reformmaßnahmen ausgesetzt. Exemplarisch für die bundesdeutsche Diskussion kann vom bis heute stark rezipierten Bericht einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) ausgegangen werden. Während darin der fachwissenschaftlichen Qualifikation ein hohes Niveau zugeschrieben wird, werden Defizite bezüglich der fachdidaktischen Ausbildung konstatiert, die stärker als Schnittstelle zwischen den fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Komponenten fungieren sollten. Die Struktur (Zweiphasigkeit) solle beibehalten werden (Änderungen ließen keine Verbesserungen erwarten), ihr Potenzial müsse aber besser als bislang genutzt werden: Anstelle eines Systemwechsels wurde eine Weiter-

1 Für Hinweise zu diesem Text bin ich Jana Groß Ophoff, Johannes König, Sebastian Röhl, Martin Rothland, Felix Schreiber und Ewald Terhart dankbar.

entwicklung der Institutionen und ihrer Prozesse, der Inhalte und des Personals angeregt. Besonderes Augenmerk lag auf der Betonung der Relevanz der bis dahin kaum beobachteten Fort- und Weiterbildung (dritte Phase) als zentral für die berufslebenslange Professionalisierung, die stärker strukturiert und verpflichtend werden sollte. Eine systematische Qualifikation des Personals in der zweiten und dritten Phase wurde eingefordert. Beförderungen und Karrieren von Lehrpersonen sollten sich auch an deren formale Qualifikation und Kompetenz binden. Kernaufgabe der Berufstätigkeit sei die Organisation von (auch eigenen) Lernprozessen. Die erste Phase sollte an Universitäten verbleiben (nicht an Fachhochschulen abwandern), aber alle Inhalte sollten sich künftig stärker am Berufsfeld ausrichten. Insbesondere sollten die Curricula nicht länger weitgehend beliebig sein. „Zentren für Lehrerbildung“ könnten zu einer besseren Organisation des Studiums beitragen. Eine länderübergreifende, wissenschaftliche Evaluation wurde angeregt.

Zwei Dekaden später befindet sich die Lehrer\*innenbildung in *Deutschland* im Anschluss an die erstmalige Veröffentlichung von nationalen Standards (Kultusministerkonferenz, 2004) und der Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)“ in einer historisch singulären Phase potenzieller innerer Reform durch die beteiligten Akteur\*innen selbst. Doch *alle* bereits im Jahr 2000 formulierten Strukturprobleme der Lehrer\*innenbildung bestehen im Wesentlichen weiterhin (vgl. Terhart, 2019), werden auch in der QLB (teils unter anderen Begriffen) weiter bearbeitet und sind offenbar auch durch enorme Investitionen nicht substanziell abzarbeiten: Ausbau der (universitären) Fachdidaktiken, Kohärenz zwischen Phasen und Komponenten, Strukturierung der Fort- und Weiterbildung, Diskussion um stärkeren Professionsbezug, systematische Qualifikation des Personals, Verstetigung aufgebauter Organisationsstrukturen (Zentren und Schools), Unklarheit bezüglich der Curricula, eingeschränkte Karrierewege im Lehramt und systematische Evaluation des Systems. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die alten Strukturprobleme der Lehrer\*innenbildung weiterhin virulent sind. Dabei fokussiert sich die QLB weitgehend auf die erste Phase an Hochschulen, während die zweite und dritte Phase kaum Beachtung finden – und dies, obwohl die Bildungsadministration gerade auf diese Institutionen weitreichende Zugriffsmöglichkeiten hat.

In *Österreich* zeigen sich trotz oder gerade wegen der umfassenden Reform „LehrerInnenbildung NEU“ (ExpertInnengruppe, 2010) ähnliche Herausforderungen (Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020): Eine enge Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Bildungsclustern und damit auch eine intendierte Stärkung von sowohl Wissenschafts- als auch Berufsfeldbezug in der Lehrer\*innenbildung ist konzeptionell angelegt, aber empirisch ergeben sich aufgrund der Historie beider Hochschulformen ebenfalls Fragen bezüglich der Herstellung von Kohärenz. Insbesondere zwischen der Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe (die vollständig in der Zuständigkeit der Pädagogischen Hochschulen verblieben ist) und Sekundarstufe (die in Verbänden von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam getragen wird) zeigen sich weiterhin große Differenzen hinsichtlich der Ressourcen für Forschung und folglich auch für den Forschungsbezug der Lehrer\*innenbildung. Aufgrund des regional großen Lehrpersonenmangels werden teils schon Lehramtsstudierende mit

Unterrichtsaufgaben betraut und vereinen ein Teildeputat an der Schule mit ihrem Studium, was mit Blick auf den erforderlichen, reflexiven Distanzgewinn von der eigenen Rolle als Schüler\*in eine konsequente akademische Professionalisierung beeinträchtigen dürfte. Anfragen an die Kohärenz gibt es auch für die angestrebte integrative Bezugnahme der vier Komponenten (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis) aufeinander, die vor organisatorischen und paradigmatischen Herausforderungen steht. Auf konstitutive Abstimmungsprobleme weist auch hin, dass die im Zuge der Reformmaßnahmen intendierte, bundesweit einheitliche Eignungsabklärung derzeit noch standortspezifisch verschieden organisiert wird. Trotz der Betonung der Notwendigkeit, die Lehrer\*innenbildung berufslebenslang zu denken, und trotz verstärkter Forschung (z. B. Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019), wird auch in Österreich der Fort- und Weiterbildung bislang eher wenig Beachtung geschenkt.

Vergleichsweise spät und auch infolge der sich europaweit abzeichnenden wechselseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen sah sich die Lehrer\*innenbildung in der Schweiz in den 1990er Jahren einem Reformdruck ausgesetzt. Die „Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)“ verständigte sich auf Empfehlungen zur Lehrer\*innenbildung (EDK, 1995), wonach diese entgegen einer starken seminaristischen Tradition nun generell auf Hochschulniveau an Universitäten und an neu zu gründenden Pädagogischen Hochschulen (i.d.R. ebenfalls gymnasiale Maturität als Eingangsvoraussetzung) erfolgen sollte, die dann ab 2001 ihren Betrieb aufnahmen (Herzog & Makarova, 2020). Die formal vollzogene Tertiarisierung bzw. Akademisierung der gesamten Lehrer\*innenbildung steht vor der Herausforderung, dass insbesondere die meist geringe Autonomie der eng an die kantonalen Bildungsverwaltungen angebundenen und oftmals kleinen Pädagogischen Hochschulen die Entwicklung ihrer Forschungsprofile hemmt. Insbesondere die Fort- und Weiterbildung ist noch stark von der seminaristischen Tradition geprägt. So zeigen sich auch in der Schweiz unter spezifischen Vorzeichen ähnliche Herausforderungen, etwa bezogen auf das Verhältnis von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug oder die Abstimmung zwischen Institutionen.

## 2. Stand der Professionalisierungsforschung

Kaum ein Beruf ist so gut erforscht wie der Lehrer\*innenberuf. Ein bedeutsamer Zweig der einschlägigen Professionsforschung (*research on teachers*) ist die Erforschung der Qualifikationswege von (angehenden) Lehrpersonen in der Lehrer\*innenbildungsforschung bzw. Professionalisierungsforschung (*research on teacher education*). Der kaum zu überblickende, internationale Forschungsstand wurde wiederholt in Handbüchern zusammengefasst (Anderson, 1995; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cochran-Smith, Feimann-Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Loughran & Hamilton, 2016; Clandinin & Husu, 2017; Peters, 2021). Auch im deutschsprachigen Raum ist spätestens seit der Jahrtausendwende (Oser & Oelkers, 2001) eine merkliche Zunahme einschlägiger Publikationen zu verzeichnen: Zuletzt wurde der Forschungsstand in der Neuausgabe des „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Cramer, Rothland, König & Blömeke,

2020) umfassend dargestellt. Vorliegend kann diese umfassende Befundlage nicht annähernd wiedergegeben werden. So werden nachfolgend einige wesentliche Forschungslinien als Ausgangspunkt für die Frage nach Perspektiven der Professionalisierung und ihrer Erforschung knapp referiert.

Die *grundsätzlichen Aufgaben des Berufs als allgemeine Zielperspektiven der Lehrer\*innenbildung* werden im Kern seit Jahrzehnten in ähnlicher Weise bestimmt und erfahren nur eine moderate Revision. Unterricht gilt als das „Kerngeschäft“ von Lehrer\*innen. Weiterhin werden etwa in den „KMK-Standards“ als zentrale Aufgaben genannt: Erziehen; Diagnostik, Beurteilung und Förderung; Beratung; Lebenslanges Lernen und Innovation. In der Beschäftigung mit diesen Zielperspektiven werden in der Forschung einschlägige Unterrichts- und Erziehungstheorien ebenso bemüht wie die umfangreichen Erkenntnisse, die z. B. im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung vorliegen. Zentral bleibt hier aber die normative Leitfigur der Bildungspolitik, die sich auch kritischen Anfragen ausgesetzt sieht: So verbindet sich etwa der Figur des „erziehenden Unterrichts“ (vgl. Benner, 2015) zufolge Unterricht immer auch mit Erziehungsfragen, und Innovation bezieht sich gerade auch auf den Unterricht bzw. geht im Kern von diesem aus.

Neben diese grundsätzlichen Aufgaben treten *spezifische Herausforderungen des Berufs als Zielperspektiven der Lehrer\*innenbildung*, die stärker auch aktuelle Anforderungen an den Beruf vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels sowie (bildungs-)politischer Konjunkturen mit aufnehmen und auf die sukzessive Erweiterung des Aufgabenspektrums hinweisen. Dies kann seit der Jahrtausendwende zunächst an der Prominenz der Themenfelder „Heterogenität“, dann „Inklusion“ und später „Digitalisierung“ nachvollzogen werden, samt der vielen, eigens hierfür eingerichteten oder umdenominierten Professuren und damit auch am Umbau wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen der Lehrer\*innenbildung, insbesondere der Erziehungswissenschaft. Insofern ist zu fragen, inwieweit sich aus diesen spezifischen Herausforderungen sukzessive grundsätzliche Aufgaben herausbilden bzw. bereits entwickelt haben. Andere Herausforderungen werden trotz ihrer zentralen Relevanz in der Berufsausübung in der Forschung seltener bearbeitet (z. B. die Themenbereiche (multi-)professionelle Kooperation, Coaching und Mentoring) oder trotz ihrer großen Tradition marginalisiert (z. B. Bildungsrecht, Berufsethos), während neuere Felder interdisziplinär erforscht (z. B. Gesundheit und Beanspruchung) oder in einzelnen Fachdidaktiken intensiv bearbeitet werden (z. B. Deutsch als Zweitsprache).

Verschiedene wissenschaftliche *Diskurse und Ansätze* zur Professionalisierung haben sich teils exklusiv im deutschsprachigen Raum etabliert, die letztlich auch die Frage tangieren, in welcher Weise sich Theorie und Praxis, respektive Wissen und Können, Wissenschafts- und Berufspraxis usw. in der Lehrer\*innenbildung zueinander verhalten können oder sollten (Rothland, 2020). Solche Diskurse und Ansätze stellen verschiedene paradigmatische Ausgangspunkte für die Beschäftigung mit Lehrer\*innenbildung dar: Es wird etwa nach der Rolle der Persönlichkeit gefragt oder ein Merkmalsansatz bemüht, vom in der Unterrichtsforschung dominierenden Prozess-Produkt-Paradigma her gedacht, auf systemtheoretische und symbolisch-interaktionistische Ansätze zugegriffen, das Expertise-Paradigma herangezogen, dieses in einen kompetenzorientierten

Ansatz weiterentwickelt oder auf Fragen der Wirksamkeit hin bezogen, eine strukturtheoretische oder praxistheoretische Perspektive eingenommen, nach der Relevanz von (Berufs-)Biografie gefragt oder eine meta-reflexive Perspektive eingebracht (Überblick: Cramer et al., 2020; Helsper, 2021).

Die *Geschichte der Lehrer\*innenbildung* wurde breit erforscht und ist wichtige Voraussetzung zur Erklärung ihrer heutigen Strukturen und institutionellen Kontexte, die bereits zwischen Bundesländern (Deutschland und Österreich) sowie Kantonen (Schweiz) in föderaler Zuständigkeit variieren, wenngleich zunehmend Verständigungen über national gültige Standards zu beobachten sind. Die Diskussion fokussiert auf das allgemeinbildende Schulwesen, während die Qualifikation für berufsbildende und förder-/sonderpädagogische Lehrämter vergleichsweise wenig erforscht ist. Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrer\*innenbildung sind häufig im Kontext umfangreicher Reformmaßnahmen zu sehen, wie etwa der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Deutschland), der „LehrerInnenbildung NEU“ (Österreich) oder der konsequenten Tertiärisierung (Schweiz) (Criblez, Bosse & Hascher, 2012). Strukturbezogene Diskurse fragen etwa nach der Steigerung von Kohärenz zwischen den einzelnen Elementen der Lehrer\*innenbildung, für die auch bestimmte Akteursgruppen (Forschende, Lehrende, Studierende, Fortbildende, Lehrpersonen im Beruf usw.) stehen, die bislang etwa mit Blick auf ihre spezifischen Rollen und Überzeugungen hin wenig untersucht wurden. Zu Kontextbedingungen wie der Finanzierung der Lehrer\*innenbildung oder deren Steuerung durch die Bildungsadministration und andere Stakeholder der Educational Governance liegen im komplexen Systemzusammenhang bislang noch wenige Erkenntnisse vor.

So vielfältig wie die historische Entwicklung sind auch die heute gegebenen und sich ständig reformierenden *Qualifikationswege für den Lehrer\*innenberuf*. In Deutschland, Österreich und der Schweiz sind Universitäten und Pädagogische Hochschulen für die Erstqualifikation (erste Phase) von angehenden Lehrpersonen zuständig. Letztere blieben in Deutschland nur in Baden-Württemberg erhalten und besitzen dort Promotions- und Habilitationsrecht, während sie in der Schweiz als Motor der Akademisierung bzw. Tertiärisierung der Lehrer\*innenbildung erst vor der Jahrtausendwende eingeführt wurden und – wie auch in Österreich – i.d.R. nur in spezifischen Kooperationsprogrammen mit Universitäten zur Promotion führen können. Der Vorbereitungsdienst (Referendariat als zweite Phase) ist ein bundesdeutsches Spezifikum und ein besonders aufwändiges System zur schulpraktischen Qualifizierung und Berufseinführung, für das mit den Studienseminaren eigene Institutionen mit sich fast ausschließlich aus Lehrpersonen rekrutierendem Personal zuständig sind: Welche Vor- und Nachteile die in Deutschland dreiphasige Lehrer\*innenbildung hat, ist empirisch bislang kaum bearbeitet worden. Korrespondierend zum anglophonen Raum hat sich die Forschung zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (in Deutschland: dritte Phase) auch bezüglich der deutschsprachigen Lehrer\*innenbildung in jüngster Zeit stark intensiviert und es liegen zu dieser berufslebenslangen Qualifikationsphase erste Erkenntnisse vor, etwa zum vorgehaltenen Angebot, dessen Nutzung, zur Einschätzung der Teilnehmenden usw. (z. B. Richter & Richter, 2020). Kaum erforscht ist bislang hingegen, wie genau sich Qualifikationswege ausgehend von der Anwerbung über den Zugang samt ggf. der

Eignungsfeststellung über individuelle Studienverläufe hinweg bis hin zur Beurteilung und Zertifizierung vollziehen. Schließlich gibt es auch noch wenig Forschung zu Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrer\*innenberuf, die eine besondere Anforderung an die grundständige Lehrer\*innenbildung darstellen (Porsch, 2021).

Vier *Komponenten* lassen sich in der Lehrer\*innenbildung unterscheiden: Fachwissenschaftliche Studienanteile in den jeweiligen akademischen Bezugsdisziplinen entsprechend der Unterrichtsfächer, fachdidaktische Anteile korrespondierend zu den Fachwissenschaften, bildungswissenschaftliche Anteile sowie Schulpraxis. Insbesondere jenseits der fachwissenschaftlichen Komponente, die nach wie vor den größten Umfang einnimmt und in der standortspezifisch nicht selten mehr als 20 Fächer studiert und meist recht flexibel kombiniert werden können, variieren Inhalte und Anforderungen gerade in den drei für die Lehrer\*innenbildung spezifischen Komponenten erheblich. Innerhalb der und zwischen den Fachdidaktiken liegt angesichts divergierender Fachbezüge und Traditionen kaum ein geteiltes Verständnis von Fachdidaktik vor (Cramer, 2019). Die Bildungswissenschaften als zu studierender Pflichtbereich speisen sich aus einem weiten Spektrum an erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen, soziologischen und philosophischen Anteilen, konfigurieren sich standortspezifisch höchst unterschiedlich und repräsentieren verschiedene Paradigmen und Denktraditionen. Die schulpraktische Komponente wird schließlich im Studienverlauf nicht nur in variierenden Zuständigkeiten getragen, sondern konfiguriert sich in Tages- und Blockpraktika, Praxissemestern und Langzeitpraktika, der Praxis im Vorbereitungsdienst und schließlich in der Fort- und Weiterbildung höchst unterschiedlich. Die seit der Jahrtausendwende expandierende Forschung zur Schulpraxis deutet auf die vielfältigen Suchbewegungen nach bestmöglichen Wegen der Professionalisierung hin: Diese Komponente erscheint regelrecht als Experimentierfeld, in dem nur wenige Erkenntnisse als gesichert gelten, etwa die besondere Relevanz einer adäquaten Begleitung der Schulpraktika durch Mentor\*innen für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden.

Eine Vielzahl an *Konzepten und Methoden* finden in der Lehrer\*innenbildungspraxis Anwendung. Der Umgang mit Forschungsergebnissen wird in Richtung einer Beschäftigung mit Forschung (*engagement with research*) und/oder einer eigenen Forschungstätigkeit (*engagement in research*) diskutiert, und es ist eine offene Frage, inwieweit das Konzept des „Forschenden Lernens“ je nach Konturierung tatsächlich Forschungsprozesse initiiert (Groß Ophoff & Pant, 2020) und damit ggf. auch zur oft eingeforderten Evidenzbasierung in der Lehrer\*innenbildung beitragen kann. Das Konzept der Aktionsforschung stellt dabei einen spezifischen Modus dar. Fallarbeit (Kasuistik) hat große Verbreitung gefunden und rekuriert auf textbasierte, oftmals auch auf videobasierte Repräsentationen schulischer Unterrichtspraxis (Wittek, Rabe & Ritter, 2021). Portfolioarbeit findet Verbreitung und beansprucht als Reflexionsinstrument oder zum formativen Assessment geeignet zu sein, ohne dass stabile empirische Evidenz zu diesen Ansprüchen vorliegt (Feder & Cramer, 2019). Bereits vor Jahrzehnten intensiv erforschte Trainingsprogramme (z.B. Microteaching) werden neu entdeckt und simulationsbasierte Trainings (*virtual classrooms*) treten hinzu. Sie beziehen sich meist auf spezifische Handlungsfelder (z.B. Klassenführung). Lernwerkstätten und außerschuli-

sche Lernorte finden sich curricular verankert. Da Lehrpersonen im Beruf teils auch als Ausbildungslehrpersonen schulpraktische Phasen begleiten, werden Formate des Mentoring und Coaching sowie der Beratung und Eignungsabklärung herangezogen. Studien zum impliziten Wissen oder Überlegungen zu einem heimlichen Curriculum in der Lehrer\*innenbildung sensibilisieren für die Grenzen bzw. die Entgrenzung institutionalisierter Professionalisierung. Die Pluralität an Konzepten und Methoden spiegelt Suchbewegungen und die fortwährende Unsicherheit wider, mit welcher institutionalisierten Maßnahme welche Professionalisierungsprozesse unterstützt werden können. Dabei ist gerade mit Blick auf die alltägliche (hochschulische) Lehrer\*innenbildungspraxis wenig bekannt: Sie dürfte der akademischen Lehre in anderen Studiengängen entsprechen (vgl. Herzmann & Proske, 2020). Auch dort werden berufsfeldspezifische Praktika absolviert, Konzepte wie z. B. Portfolioarbeit eingesetzt, es wird an Fällen gelernt usw.

Anders als noch zur Jahrtausendwende ist inzwischen eine recht genaue Beschreibung der *Lehramtsstudierenden* (und ggf. späteren Referendar\*innen) möglich. So wird etwa zu deren Persönlichkeitsmerkmalen, pädagogischen Vorerfahrungen, Motiven und Interessen, Leistungsmerkmalen oder Herkunftsmerkmalen geforscht (Cramer, 2016b). Ihr spezifisches Professionswissen, etwa ihr pädagogisches Unterrichtswissen, ist Gegenstand von Forschung geworden. Auch Emotionen und insbesondere Überzeugungen („teacher beliefs“) von Lehrpersonen wurden mit Blick auf deren Relevanz, etwa für das Handeln von Lehrpersonen, erforscht. Die Forschung zur Gesundheit und Beanspruchung von Lehrpersonen hat Implikationen für die Lehrer\*innenbildung.

Wenige Erkenntnisse gibt es zu *Lehrer\*innenbildenden sowie weiteren Entscheidungstragenden*, etwa zu deren (unsystematischen) Qualifikationswegen oder zu ihren Überzeugungen. Wie weitere als relevant erachtete Stakeholder – z. B. Verantwortliche in Akademien, Netzwerken, Stiftungen, Zentren und vor allem in der Bildungsadministration – bezüglich ihrer Eigenschaften, Ansichten und Rollen zu beschreiben sind, ist empirisch noch weitgehend offen (Altrichter, Durdel & Fischer-Münnich, 2020). Der empirische Zugang zu solchen Akteur\*innen erweist sich als schwierig.

### **3. Perspektiven der Professionalisierung und Professionalisierungsforschung**

Trotz der geschilderten, fortwährenden Reformanstrengungen (vgl. 1.) und des enorm gesteigerten Forschungsstandes (vgl. 2.) bleiben zentrale Aspekte der institutionalisierten Lehrer\*innenbildung weitgehend unbearbeitet. Ausgehend von diesen gleichermaßen alten, wie auch gegenwärtigen Herausforderungen werden nachfolgend ausgewählte Perspektiven für die Professionalisierung und deren Erforschung aufgezeigt.

*Wissenschafts- und Berufsfeldbezug:* Die andauernde Beschäftigung mit dem Verhältnis von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug, die sich traditionell mit Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis, Wissen und Können, universitärer und schulischer Praxis usw. verbindet (Rothland, 2020), kann nicht zugunsten einer rein wissenschaftlichen oder rein berufsfeldbezogenen Lehrer\*innenbildung hin aufgelöst werden. Jeder

Versuch, beide Welten nicht in ihrer spezifischen Dignität anzuerkennen, führt zu Brüchen im Professionalisierungsprozess. Die Professionsforschung sollte daher stärker als bislang spezifische Relationierungen wissenschaftlicher und schulpraktischer Momente der Professionalisierung in den Blick nehmen (Schneider & Cramer, 2020) und ein Einlassen auf die Spannungen zwischen unterschiedlichen Referenzsystemen ermöglichen (Idel, 2021).

*Curriculum und Zielperspektive:* Die Inhalte des bildungswissenschaftlichen Studiums gelten traditionell als recht beliebig (Lüders, 2018) und unsystematisch (Terhart, 2012b). Auch bezüglich der Fachdidaktiken zeigt sich eine Breite an Selbstverständnissen (Schreiber, Cramer & Randak, 2022). Umso erstaunlicher ist, dass die zuletzt noch intensiver geführte Debatte um ein Kerncurriculum im bildungswissenschaftlichen Studium (z. B. Kunina-Habenicht et al., 2012) kaum noch existiert. Im Gegenteil werden immer neue (standortspezifische) Ideen eingebracht, die sich in einem „Heimlichen Curriculum“ der Lehrer\*innenbildung (Cramer, König & Grimm, 2020) manifestieren können. Inhalte werden standortspezifisch durch einen Kompromiss zwischen den beteiligten Vertreter\*innen der Fächer, Disziplinen usw. unter losem Rekurs auf zentrale Vorgaben definiert. Zudem werden – je nach Konjunktur – bestimmte Themenfelder (z. B. Inklusion, Digitalisierung) administrativ gesetzt. In den Fachdidaktiken herrscht eine ähnliche Beliebigkeit und in den Fachwissenschaften sind Inhalte durch deren disziplinäre Logik bestimmt. Welche Vor- und Nachteile *bestimmte* Inhalte allerdings bezogen auf die Professionalisierung haben, ist empirisch weitgehend ungeklärt. Es ist fraglich, ob sich solche, der Professionalisierung per se zuträglichen Inhalte u. a. angesichts der standortspezifischen Restriktionen überhaupt identifizieren lassen. Zudem wurde bezogen auf die Lehrer\*innenbildung bislang wenig diskutiert, inwieweit sich das intendierte Curriculum überhaupt im implementierten und schließlich im erreichten Curriculum niederschlägt. Wenig hinterfragt ist auch, welche Zielperspektive die Lehrer\*innenbildung letztlich hat: Offenbar soll derzeit zuvorderst die „employability“ der Schüler\*innen durch Lehrpersonen hervorgebracht werden, Lehrpersonen also selbst für diese Aufgabe qualifiziert werden. Angesichts der öffentlichen Prominenz von Themen wie Nachhaltigkeit, Bewahrung der Demokratie, Extremismus usw. stellt sich aber auch die Frage, wie klassische, auf existenzielle Fragen bezogene „Bildungsinhalte“ in den lehrer\*innenbildenden Curricula ihren Ort finden können. Schließlich ist auch diskutabel, ob eine gewisse „unsystematische Beliebigkeit“ überhaupt problematisch ist – sie könnte auch schlicht Ausdruck von Reichhaltigkeit, Profilbildungen, konstitutiver Mehrperspektivität, spezifischer Expertise des Personals usw. an verschiedenen Lehrer\*innenbildungsstandorten sein, die dort im besten Sinne „gelebt“ wird.

*Kohärenz und Mehrperspektivität:* Maßnahmen, die Elemente der Lehrer\*innenbildung (z. B. Phasen, Institutionen, Komponenten) curricular besser aufeinander abzustimmen, sind nur begrenzt erfolgreich. Daher erscheint bedeutsam, die Frage nach Kohärenz stärker als bislang auch bezüglich der informell-individuellen Kohärenz (also bezogen auf die Kohärenzherstellung durch die Akteur\*innen selbst) zu untersuchen (Cramer, 2020a). Die Lehrer\*innenbildung kann angesichts der Pluralität der Fächer, Disziplinen, Paradigmen, Theorien, empirischen Zugänge usw., die Studierenden im Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften, korrespondierenden Fachdi-

daktiken, verschiedenen Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien begegnen, nicht allein *einer* spezifischen Professionalisierungslogik folgen. Die konstitutive Mehrperspektivität, die sich aus der Anlage des Studiums ergibt, erfordert eine produktive Nutzung verschiedener Perspektiven auf Professionalität und deren Explikation, damit im Sinne der Meta-Reflexivität deren adäquate Betrachtung möglich wird (Cramer, 2020b). Allein die Selektion „geeigneter“ Studierender, die Anbahnung von Professionswissen oder die Unterstützung der Herausbildung eines professionsspezifischen Habitus usw. ist nicht hinreichend, um professionell zu werden. Es besteht zudem keine „höhere Regel“, die es erlaubt, die verschiedenen Perspektiven in eine Rangfolge ihrer Wertigkeit zu bringen – und keine Notwendigkeit dazu. Die kritisierte „Beliebigkeit“ der Inhalte in der Lehrer\*innenbildung könnte dann – positiv gewendet – auch Ausdruck ihrer „Vielfalt“ sein.

*Orientierungswissen:* Es ist eine enorme Zunahme von Forschungsbefunden zu beobachten, die kaum in der Breite rezipiert werden (können). Orientierungswissen ist bedeutsam, wie es etwa mit dem „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ für viele Bereiche der Professionalisierungsforschung vorliegt. Einführungsliteratur für die Hand Studierender (z. B. Herzmann & König, 2016; Rothland, 2016) kann in Form klassischer Buchpublikationen nur bedingt aktuell gehalten werden – international liegt eine erste Enzyklopädie als „dynamic and living reference“ vor (Peters, 2021). In deutscher Sprache gibt es mehrere Zeitschriften explizit zur Lehrer\*innenbildung (u. a. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, journal für lehrerInnenbildung, Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Herausforderung Lehrer\*innenbildung), aber keine einzige spezifische Review-Zeitschrift, in der mittels aggregierender Verfahren (z. B. systematic reviews, Metaanalysen) Originalbeiträge hinsichtlich deren Güte geprüft, aufbereitet und zusammengefasst werden. Dabei gilt gerade das Bereitstellen von Orientierungswissen als ein wichtiger Ansatz der wissenschaftsbasierten Professionalisierung (Scheunpflug & Welser, 2018) und ist für meta-reflexive Elaborationen von zentraler Bedeutung. Fragen der Wissenschaftskommunikation stellen sich besonders bezüglich der berufslebenslangen Fort- und Weiterbildung. Orientierungswissen kann dazu beitragen, die „Allrounderbildung“ nicht noch weiter zu zersiedeln, sondern informell-individuelle Kohärenz zu steigern. Orientierungswissen kann auch dazu beitragen, dass sich Forschende aus angrenzenden Forschungsfeldern besser wahrnehmen und so mehr als bislang Bezugnahmen entstehen können (z. B. durch Kombination von Forschung zu Fortbildungen, „educational leadership“ und „governance“).

*Forschungsfelder:* Es sind gerade die Phasen der Lehrer\*innenbildung, in denen Forschende i. d. R. nicht selbst lehren, die noch wenig erforscht werden: der Vorbereitungsdienst (in Deutschland) sowie die Fort- und Weiterbildung. Nur teilweise ist bekannt, welches Angebot überhaupt vorgehalten wird und wie dieses genutzt wird, wie die Rezeption der Fortbildungsteilnehmenden ist und fast nichts ist über die Nachhaltigkeit und die Rolle des informellen Lernens bekannt. Dies gilt auch für den Bereich der Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben (Tulowitzki & Kruse, 2020). Damit sind gerade die für Schulentwicklung und Schulqualität höchst relevanten Bereiche des „lifelong learning“ und „educational leadership“ in der Professionsforschung vernachlässigt worden, aber auch die Frage der „educational governance“ (Altrichter & Maag

Merki, 2016) wird mit Blick auf Professionalisierungsprozesse noch zu wenig herangezogen, und die genaue Funktion der verschiedenen Stakeholder in der Gesamtgemengelage ist weitgehend unklar. Auch bezogen auf die Komponenten der Lehrer\*innenbildung ist die Forschung unterschiedlich ausgeprägt: Die Forschung zu schulpraktischen Studien expandiert stark, bezieht sich aber häufig auf einzelne Standorte und spezifische Maßnahmen, während zur Rolle der Fachwissenschaften in der Lehrer\*innenbildung kaum Forschung vorliegt.

*Internationalität:* Die Organisation und Gestaltung der Lehrer\*innenbildung ist traditionell eine national, bundeslandspezifisch bzw. kantonale und teils sogar regional oder standortspezifisch geführte Debatte. Auch in der Professionalisierungsforschung ist insgesamt eine eingeschränkte Internationalität zu beobachten: Viele Bezugstheorien, Ansätze und Begriffe entstammen der deutschsprachigen Diskussion und wurden bislang nicht in den anglophonen Diskurs eingeführt (z. B. strukturtheoretischer Ansatz). Dies erschwert die Anschlussfähigkeit und damit auch die Möglichkeit, von einer internationalen Ausweitung des Diskurses zu profitieren. Zwangsläufig ist damit auch die Sichtbarkeit insbesondere der qualitativen Forschung international gering, womit für Teile der Professionalisierungsforschung ein Entwicklungsfeld markiert ist. Gerade dort, wo international lange Forschungstraditionen und umfangreiche Befunde vorliegen, etwa zu „professional development“ oder „educational leadership“, entwickelt sich die deutschsprachige Forschung noch zögerlich, was auf eine zurückhaltende Rezeption des internationalen Diskurses schließen lässt. Eher selten wird explizit aufgearbeitet, wie bestimmte Elemente der Lehrer\*innenbildung international ausgestaltet sind und was sich daraus letztlich für den deutschsprachigen Raum lernen lässt (zur Schulleitung z. B. Tulowitzki, Grigoleit, Haiges & Lüthi, 2021).

*Evidenzorientierung und Qualitätsdebatte:* Zwar fordert insbesondere die Empirische Bildungsforschung fortwährend eine stärkere Ausrichtung von Steuerungsentscheidungen an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die Bildungspolitik und Administration nimmt diese aber nur zögerlich auf und die Akteur\*innen im Handlungsfeld nehmen Erkenntnisse selektiv wahr und stehen diesen eher skeptisch gegenüber (Groß Ophoff & Pant, 2020). Insbesondere im Bereich der Fort- und Weiterbildung wird kaum auf Evidenz Bezug genommen – an der Hochschule findet dieser Rekurs statt, allerdings bleibt dort weitgehend offen, welche Relevanz der Evidenz für das pädagogische Handlungsfeld zukommt. Diffus bleibt, auf welches genaue Verständnis von Evidenz jeweils rekurriert wird und welche Annahmen eines Transfers, einer Transformation oder einer Relationierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Handlungsentscheidungen angemessen erscheint. Fraglich ist ein unbedingter und unreflektierter Evidenzglaube, der etwa die Grenzen empirischer Evidenz – z. B. infolge der Replikationskrise – ignoriert (vgl. Stark, 2017). Forschung zu den entsprechenden Überzeugungen (Merk, 2020) zu Evidenz ist unerlässlich. Auch gibt es in und zwischen Institutionen und der Bildungsadministration bislang kaum einen etablierten Austausch zur Frage, woran sich Qualität in der Lehrer\*innenbildung bemisst bzw. bemessen sollte. Und auch für die Professionalisierungsforschung selbst gibt es keine explizite Debatte über deren Qualitätsstandards, die schon seit geraumer Zeit im anglophonen Raum geführt wird (Lin Wang, Klecka, Odell & Spalding, 2010). Eine Evaluation des Lehrer\*innenbildungssys-

tems erfolgt, wenn überhaupt konsequent, weiterhin nur auf Länderebene und nur teils unter wissenschaftlicher Beteiligung. So ist über die Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen (König & Blömeke, 2020), aber auch der Lehrer\*innenbildung insgesamt noch wenig bekannt (Hascher, 2014).

*Begrifflich-konzeptionelle Klärungen:* Angesichts der hochgradigen Ausdifferenzierung der Lehrer\*innenbildung sind die standortspezifisch eingesetzten Konzepte und Methoden, aber konform auch die Begriffe und Konstrukte in der Professionalisierungsforschung häufig unscharf. Es ist vielfach von „Containerbegriffen“ oder „tangled terms“ auszugehen: Meint „Digitalisierung“ etwa technische Bereitstellung, didaktische Umsetzung oder gesellschaftliche Transformation (Binder & Cramer, 2021)? Ähnlich unscharf sind prominente Begriffe und Gegenstände wie „Heterogenität“ (Budde, 2012), „Inklusion“ (Cramer & Harant, 2014), Konzepte und Methoden wie „Forschendes Lernen“ (Groß Ophoff & Pant, 2020) und „Portfolioarbeit“ (Feder & Cramer, 2019) sowie für den Diskurs zentrale Begriffe wie „Kohärenz“ (Cramer, 2020a) oder „Reflexivität“ (Neuweg, 2021), aber auch „Bildungswissenschaften“ (Terhart, 2012a) oder „Fachdidaktiken“ (Schreiber et al., 2022) als Komponenten der Lehrer\*innenbildung sowie Zielperspektiven wie „Persönlichkeit“ (Rothland, 2021) sind diffuse Konstrukte. Der inflationäre Gebrauch solcher Begriffe führt mitunter zu Abwehrreaktionen unter Akteur\*innen der Lehrer\*innenbildung samt der scientific community. Ein merklicher Fortschritt über isolierte Befunde hinaus dürfte sich in der Forschung nur dann einstellen, wenn auf der Grundlage geteilter Konzeptionen, Begriffe, Gegenstände, Methoden usw. geforscht wird. Hier sind größere Konsortien anzustreben, die sich auf geteilte Konzeptionen (z. B. zur Portfolioarbeit) verständigen und diese dann mit geteilten Instrumenten untersuchen.

*Konzepte, Methoden und Theorieentwicklung:* Die institutionalisierte Lehrer\*innenbildung bedient sich häufig der gleichen Konzepte und Methoden wie andere Qualifizierungssysteme auch (Herzmann & Proske, 2020). In der Professionalisierungspraxis als innovativ geltenden Konzepten (z. B. Forschendes Lernen) oder Methoden (z. B. Portfolioarbeit) werden große Potenziale zugeschrieben, während empirisch nur wenig über deren Mehrwert bekannt ist (z. B. Feder & Cramer, 2019). Es bedarf neben einer konzeptionellen Schärfung einer Forschung, die ein realistisches Bild von Konzepten und Methoden über spezifische Einsatzszenarien und Standorte hinaus zeichnet und diese theoretisch einordnet. Für die professionstheoretische Rahmung von Professionalisierungsprozessen ist allerdings seit der Grundlagendiskussion um Kompetenzorientierung versus Strukturtheorie (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007) nur ein begrenzter Theoriefortschritt zu beobachten. Insbesondere die Rezeption weiterer Ansätze und Erweiterungen bestehender Diskurse (z. B. Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) aus dem internationalen Raum verläuft zögerlich: Auf Basis der gängigen Ansätze und Modelle wird immer detailreichere Forschung betrieben, die zwar viele interessante Einzelheiten zu beleuchten vermag, aber die Grundlagen der etablierten Bezugstheorien (Überblick: Helsper, 2021) oft auch unreflektiert übernimmt und deren potenzielle Limitationen kaum offenlegt. Deshalb wurde jüngst vorgeschlagen, die Potenziale und Grenzen verschiedener Bezugstheorien und Rahmenmodelle für die Professionalisierungsforschung in einem meta-reflexiven Modus mit zu bedenken (Überblick: Cramer,

2020b). Dies ersetzt aber in keiner Weise die Notwendigkeit von Theorieentwicklung in der Professionalisierungsforschung.

*Verordnete Reform vs. professionelle Autonomie:* Während in anderen Disziplinen, die auf eine Profession vorbereiten (idealtypisch: Medizin) erforderliche Veränderungen des Studiums und der praktischen Professionalisierung zuvorderst aus dem sich wandelnden Arbeitsfeld und aus der Disziplin selbst heraus angeregt werden, ist für die Lehrer\*innenbildung angesichts ihrer konstitutiven Mehrperspektivität obsolet geworden, einen disziplinären Leitanspruch (z. B. aus der Erziehungswissenschaft heraus) zu erheben (Cramer, 2016a). Zudem betonen Professionelle im Ausüben einer Profession ihre professionelle Autonomie, die auch im Lehrer\*innenberuf etwa durch die „pädagogische Freiheit“ zumindest in Teilen gegeben ist. Die Lehrer\*innenbildung ist allerdings traditionell staatlich reguliert, in Deutschland etwa durch nationale Standards (die auf Länderebene wenig Bindungswirkung haben) und Verordnungen gleich mehrerer Landesministerien, Akteur\*innen der kantonalen Bildungsverwaltung in der Schweiz nehmen ebenso Einfluss auf die Studienprogramme wie auch verschiedene Stakeholder in Österreich. In der „politischen Arena Lehrer\*innenbildung“ wird daher die wissenschaftliche Eigenlogik bei der Organisation der Qualifikationswege beschränkt und durch bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen teilweise ersetzt, deren Beitrag zur Qualitätsentwicklung empirisch unklar ist und gerade an Universitäten angesichts der Freiheit in Forschung und Lehre ungewöhnlich stark regulierend wirkt. Eine Spitze stellt etwa die Verpflichtung zum Führen eines Portfolios in mehreren deutschen Bundesländern dar, womit nun nicht mehr nur Outcomes definiert werden, sondern auch eine Methode in der Lehrer\*innenbildung zentral vorgeschrieben wird (vgl. Feder & Cramer, 2019). Die gegründeten Zentren und Schools sind gerade in der QLB Motor der von außen initiierten, inneren Reformmaßnahmen und bedeutsame Instanz in der Governance der Lehrer\*innenbildung (Bohl & Beck, 2020). So wurde etwa jüngst eine stärkere „Institutionalisierung“ u. a. im Sinne einer Sichtbarkeit der Lehrer\*innenbildung in der Gesetzgebung, der Erweiterung ihres Aufgabenspektrums, der Betonung ihres eigenständigen Forschungsauftrages und ihrer Verantwortung für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung durch die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen und auch deren Mitsprache bei Personalentscheidungen forciert (Arnold et al., 2021). In welchem Maße allerdings durch solche Lobbyarbeit eine stärkere Regulierung und Zentralisierung erreicht werden kann und inwieweit diese Maßnahmen zum Erreichen überwiegend noch zu definierender Qualitätsindikatoren der Lehrer\*innenbildung beitragen, ist eine empirisch zu klärende Frage.

*Personalentwicklung:* Sowohl mit Blick auf das in der Lehrer\*innenbildung tätige Personal als auch bezüglich der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung im Bereich der Professionsforschung besteht Entwicklungsbedarf. In der Lehrer\*innenbildung werden die großen Studierendenzahlen nach wie vor nur durch einen im Vergleich zu anderen Studiengängen überproportional großen Anteil an Hochdeputatsstellen, Lehraufträgen und Abordnungen aus dem Schuldienst realisiert, deren Stelleninhabenden selbst nicht forschend tätig sind oder sein können. Damit besteht das Risiko, dass die klassische Idee einer Einheit von Forschung und Lehre an der Universität in der Lehrer\*innenbildung systematisch unterlaufen wird. Darunter könnten sowohl die bil-

dungswissenschaftliche als auch die fachdidaktische Komponente in Forschung und Lehre erheblich leiden, was empirisch zu untersuchen wäre. Es wird um disziplinäre Eigenständigkeit gerungen und versucht, das Verhältnis auszutarieren (Cramer, 2019). Eine andere Personalpolitik erscheint in der Lehrer\*innenbildung notwendig: Mehr feste Stellen, die von promoviertem Personal besetzt werden, können die Forschungsnähe steigern, wobei sich Promotionen konsequent an den disziplinären Standards messen müssen. Es besteht dann allerdings auch die Gefahr einer zu hochgradigen Spezialisierung dieses Personals, da gerade in der breiten Anlage des Lehramtsstudiums ein Orientierungswissen von großer Bedeutung erscheint. Für entsprechende Förderprogramme für „emerging researchers“ ist Sorge zu tragen, auch und gerade über temporäre Finanzierungsprogramme wie die QLB hinaus. Es müssen formale Mindeststandards für die Personalauswahl diskutiert werden. Einschlägige Karrierewege jenseits der beamtenrechtlichen Laufbahnlogik sind im Lehramt ausgeblieben (z. B. systematische akademische Qualifikation für Aufgaben in der Lehrer\*innenbildung).

#### 4. Fazit

Die altbekannten Herausforderungen für die institutionalisierte Lehrer\*innenbildung können als *Strukturprobleme* – oder weniger defizitorientiert: *konstitutive Strukturen* – nur schwer und allenfalls sehr langfristig durch gezielte Reformmaßnahmen bearbeitet werden. Historisch gewachsene Strukturen können offenbar nicht einfach durch politisches Handeln revidiert werden – im Gegenteil können politische Entscheidungen und Reformen auch bestehende Strukturprobleme zementieren. So könnten politisch in besserer Absicht initiierte Reformprogramme eher zum Erhalt des Status quo beitragen und zugleich das, was (radikale) Innovationen auslösen, aber den Ist-Zustand gefährden könnte, eher bremsen. Auch die Akteur\*innen innerhalb der Institutionen tragen mit ihren spezifischen Sichtweisen auf und Erwartungen an die Lehrer\*innenbildung zu deren Unbeweglichkeit bei, etwa wenn sie machtförmig aushandeln, wer was mit welchem Anspruch und welchen Ressourcen darf. Es erscheint daher angemessen, die fortwährende Reform der Lehrer\*innenbildung nicht idealistisch als ein finales Lösen, sondern realistisch als ein kontinuierliches Bewusstmachen und Bearbeiten der Herausforderungen zu verstehen, die sich mit den konstitutiven Strukturen verbinden. Hierfür kann die Professionalisierungsforschung mit Theorie und Empirie sensibilisieren und verhindern, dass Belanglosigkeit gegenüber oder ein Abfinden mit den strukturell bedingten und durch die Vielzahl an Akteur\*innen verstärkten Herausforderungen eintritt. Eine solche Forschung vergegenwärtigt sich immer neu den Bedingungen und Gegebenheiten der Lehrer\*innenbildung und leistet davon ausgehend spezifische Beiträge zu einem besseren Verständnis möglicher und kontinuierlicher Perspektiven und Wege der Professionalisierung bzw. Qualifizierung, auch über temporäre Reformmaßnahmen hinaus. Problematisch sind dabei weniger die konstitutiven Strukturen der Lehrer\*innenbildung selbst – problematisch wäre es aber, die Strukturen nicht (mehr) zu hinterfragen, die Maßnahmen nicht (mehr) zu erforschen, die Diskussion über das, was wichtig sein könnte, nicht (mehr) zu führen.

## Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A. & Fischer-Münnich, C. (2020). Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 857–866). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-106>
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Anderson, L. W. (Hrsg.). (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). Oxford: Elsevier. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00006-6)
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen*. <https://uni-tuebingen.de/en/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/tuese/initiative-eckpunktepapier-institutionalisierung-lehrerbildung/> [28.01.2022].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Binder, K. & Cramer, C. (2021). Digitalisierung in der Fachliteratur zum Lehrer\*innenberuf. Eine Bestandsaufnahme und Verhältnisbestimmung mittels critical review. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4(1), 329–343.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohl, T. & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 280–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-032>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Clandinin, D. J. & Husu, J. (Hrsg.). (2017). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042>
- Cochran-Smith, M., Feimann-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA-Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Erlbaum. <https://doi.org/10.1177/0022487105280116>
- Cramer, C. (2016a). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Leh-

- rerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3)
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2020a). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Cramer, C. (2020b). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>
- Cramer, C., König, J. & Grimm, M. (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-094>
- Cramer, C., Rothland, M., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Criblez, L., Bosse, D. & Hascher, T. (Hrsg.). (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK.
- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. Endbericht*. Wien: BMUKK und BMWF.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Groß Ophoff, J. & Pant, H. A. (2020). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 661–666). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-079>
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am Strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und*

- Lehrerbildung* (S. 655–660). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-078>
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-027>
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-026>
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“: Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-020>
- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung. *Bildungswissenschaften. Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Lin, E., Wang, J., Klecka, C. L., Odell, S. J. & Spalding, E. (2010). Judging Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 295–301. <https://doi.org/10.1177/0022487110374013>
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (Hrsg.) (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung? In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 43–60). Münster: Waxmann.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-102>
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2* (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungs-didaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Peters, M. A. (Hrsg.). (2021). *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger\*innen im Lehrer\*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 207–222). Münster: Waxmann.

- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrerberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188–198. <https://doi.org/10.31244/ddS.2021.02.06>
- Scheunpflug, A. & Welsch, S. (2018). Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft – eine empirische Annäherung im Rahmen dokumentarischer Praxisforschung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 131–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, F., Cramer, C. & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110.
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2012a). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Terhart, E. (2012b). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 49–61.
- Terhart, E. (2019). Critical Overview of Teacher Education in Germany. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (S. 1–22). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.377>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J. & Lüthi, A. (2021). *Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick*. Brugg-Windisch: FHNW.
- Tulowitzki, P. & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>