

Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten
universitärer Lehrerbildung

Marius Herzog

S. 67–75

aus:

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

Impressum

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

INHALT

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerbildung und der fachdidaktischen Forschung

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung

Marius Herzog

Einleitung

Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ (ProfaLe) (<https://www.profale.uni-hamburg.de/projekt.html>) an der Universität Hamburg wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern (QLB) (vgl. Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, S. 92) gefördert. Es verfolgt verschiedene Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen, um künftige Lehrkräfte in ihrem Studium besser auf die heterogenen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerschaft vorzubereiten. Dazu werden Lehrveranstaltungen in den verschiedenen Handlungsfeldern „Kooperationen zwischen Fächern und Fachdidaktiken“, „Sprachlich-kulturelle Heterogenität“, „Inklusion“ und „Phasenübergreifende Kooperation“ konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Der Beitrag verdeutlicht exemplarisch, ob und wie anhand des Prozessmodells für die Forschung-Praxis-Interaktion (vgl. Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, dieser Band) die Aktivitäten des Projekts im Zusammenspiel von Forschung und Praxis kategorial erfasst werden können.¹

Anwendung des Prozessmodells für die Lehrerbildung

Die Anwendung des Prozessmodells erfolgt an dieser Stelle beispielhaft. Ebenso muss vorweggeschickt werden, dass der Praxistransfer in unterschiedlichen Zusammenhängen eine Rolle spielt, da der Praxisbegriff in der Lehrerbildung unterschiedliche Bedeutungen hat. So beschäftigt sich ein Großteil der Literatur zur Lehrerbildung mit einem

¹ Diese Kategorien sind in den Überschriften bzw. kursiv hervorgehoben.

Praxistransfer, der sich mit der Übertragbarkeit der Studieninhalte auf die Berufspraxis in der Schule bezieht (zum Beispiel Oelkers, 1992, S. 193f.; Pasternack et al., 2017, S. 73ff.). Dieser Bezug spielt hier auch, jedoch nur bedingt eine Rolle. Unter Praxis wird in diesem Beitrag vielmehr verstanden, Hochschullehre für künftige Lehrerinnen und Lehrer zu gestalten (Hochschul-Praxis). Inwieweit diese vor ihrem theoretischen Hintergrund eine besondere Form der Praxis darstellt, beschreibt Reinhardt (2009):

Die Lehre in der Hochschule ist eine eigene Sorte Praxis, die professionellen Ansprüchen an die Lehre genügen muss: Die Predigt muss praktiziert und nicht gehalten werden. Wegen der weithin sozialisierten Lerner und wegen des inhaltlichen Schwerpunkts der Universität kann die Erfahrung mit dieser Lehre nicht die schulische/außerschulische Lehre ersetzen. Die Praxis-Teile in den Schulen müssen ebenfalls von der Universität verantwortet werden, wobei abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer mit theoretischem Interesse sehr hilfreich sein können. (S. 29)

Zusätzlich zum Praxisbegriff wird in diesem Beitrag von einem weiten Forschungsverständnis ausgegangen, das theoretische und strategische Überlegungen miteinschließt. Während sich Theorien und Forschung abstrakt mit Perspektiven der Didaktik (Pasternack et al., 2017, S. 84), der Lehrerbildungsforschung (Herzmann & König, 2016) oder strategischen Entwicklungszielen befassen (Lange, Rahn, Seitter & Körzel, 2009), geht es in der Praxis um die konkrete Umsetzung und Entwicklung der Hochschullehre zum Beispiel in einzelnen Lehrveranstaltungen oder in der Modulgestaltung (Pasternack et al., 2017, S. 87). Für das Projekt ProfaLe stellt sich die Theorie-Praxis-Situation entsprechend Abb. 1 dar.

Im Folgenden wird begrifflich nachvollzogen, wie das Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion (vgl. Bosse et al., dieser Band) auf ProfaLe übertragen werden kann.

Initiierung

Als Ausgangspunkt fungierten unterschiedliche Ziele, die Hamburger Lehrerbildung zu stärken. Um diese Ziele zu erreichen, wurde eine fakultätsübergreifende Arbeitsgruppe durch das Präsidium der Universität Hamburg eingesetzt, in der die wichtigsten Interessengruppen (Fakultäten, Vertretungen verschiedener Lehramtstypen) repräsentiert waren. So sollten die Themenbereiche Heterogenität und Inklusion enger an fachliches Lernen gekoppelt und nicht nur als allgemein pädagogische Kompetenzen bearbeitet werden. Außerdem wurde angestrebt, die Möglichkeiten des



Abb. 1: Forschungs- und Praxis-Kontext im Rahmen des Projekts ProfaLe

Kernpraktikums zur kooperativen Professionalisierung von Studierenden (und Lehrkräften) intensiver zu nutzen sowie die Hamburger Lehrerbildungsforschung voranzutreiben. Die Initiierung beinhaltet somit zugleich *Begleitmomente personeller, zeitlicher, räumlicher und finanzieller Ressourcen*. Es galt, das *Möglichkeitsfenster* eines Drittmittelprojekts zu nutzen, was wiederum Kooperationsaktivitäten nach sich zog.

Entwicklungsaktivitäten

Die Entwicklungsaktivitäten zeigen sich in mehreren *Interventionsformaten*. Dabei handelt es sich um Lehrveranstaltungen, Beratungsangebote aber auch die Verbesserung von Kooperationen mit *externen Akteuren* der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Eine besondere Bedeutung der Kooperationsaktivitäten in der Lehrerbildung ist durch das sogenannte Hamburger Modell begründet: Die verschiedenen Fachdidaktiken der Universität Hamburg sind gemeinsam in der Fakultät für Erziehungswissenschaft angesiedelt. Kooperationen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik erfolgen daher fakultätsübergreifend und erfordern besondere organisatorische Vorkehrungen (Höttecke et al., 2018, allg. zum „Spezialfall Fachdidaktik“: Pasternack et al., 2017, S. 68f.).

In allen Handlungsfeldern wird zunächst die Strategie verfolgt, neue Lehrveranstaltungen zu entwickeln, die innovativen Charakter haben und die Ziele des jeweiligen Handlungsfelds umsetzen. Im Handlungsfeld Inklusion werden die Studierenden so zusammengesetzt, dass Teilnehmende aus der Behindertenpädagogik und

Studierende des Lehramts der Primar- und Sekundarstufe im Rahmen von Fachdidaktik-Seminaren kooperieren und voneinander lernen können. Zusätzlich ist eine Beratungsstelle (Inklusive Schule ohne Barrieren/InkluSoB) eingerichtet worden, die Hochschul-Dozierende und Lehramtsstudierende über die Anforderungen im Umgang mit Barrierefreiheit informiert. Insgesamt sollen mittel- und langfristig die Lehrpläne und Prüfungsordnungen im Sinne der Projektziele verändert werden.

Forschungsaktivitäten

Da die Lehrveranstaltungen im Projekt kontinuierlich verbessert werden sollen, werden diese im Rahmen der Begleitforschung auf *Mikro-Betrachtungsebene* evaluiert. Damit ist das Projekt durch drei *Forschungsformate* forschungsbasiert: (1) als Monitoring studentischen Lernens und Wissenserwerbs im Studienverlauf durch eine ProfaLe-Panelstudie und (2) durch im Projekt integrierte Interventionsstudien zur Wirkung spezifischer innovativer Maßnahmen, die in der Regel in mehreren Lehrveranstaltungen über mehrere Semester hinweg entwickelt und umgesetzt werden. Diese Studien werden im Rahmen von Dissertationen und Forschungsarbeiten in den vier Handlungsfeldern durchgeführt. In der Lehrveranstaltungsevaluation (3) wird schließlich das studentische Feedback an die Lehrenden zu den ProfaLe-Lehrveranstaltungen erhoben und ausgewertet. Den theoretischen Rahmen der Forschungsaktivitäten bildet das PID-Modell: Basierend auf dem Konzept „Noticing“ (unter anderem van Es & Sherin, 2008) werden drei Facetten der Lehrerexpertise unterschieden: die präzise Wahrnehmung von Unterrichtssituationen (*perception accuracy*), deren zielangemessene Analyse und Interpretation (*interpretation*) sowie die flexible Reaktion darauf (*decision-making*) (vgl. zum Beispiel Blömeke et al., 2014). Diese Facetten werden unter dem Kürzel PID zusammengefasst. Auf *Betrachtungsebene des Systems* (Makroebene) entspricht dies der Vorstellung, dass Forschung und Evaluation Ausgangspunkt von Reformen darstellen (Boettcher & Blasberg, 2015, S. 362).

Kooperationsaktivitäten

Mit Bewilligung der Fördersumme wurde die im Antrag beschriebene Projektstruktur etabliert und personell ausgebaut. So wurden die Kooperationsaktivitäten in Handlungsfeldern, Koordinations- und Evaluationsstellen organisiert. In den Handlungsfeldern kooperieren Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende und studentische Hilfskräfte in unterschiedlichen *Akteurskonstellationen*. Innerhalb der Handlungsfelder gibt es sowohl Statusunterschiede, als auch Angehö

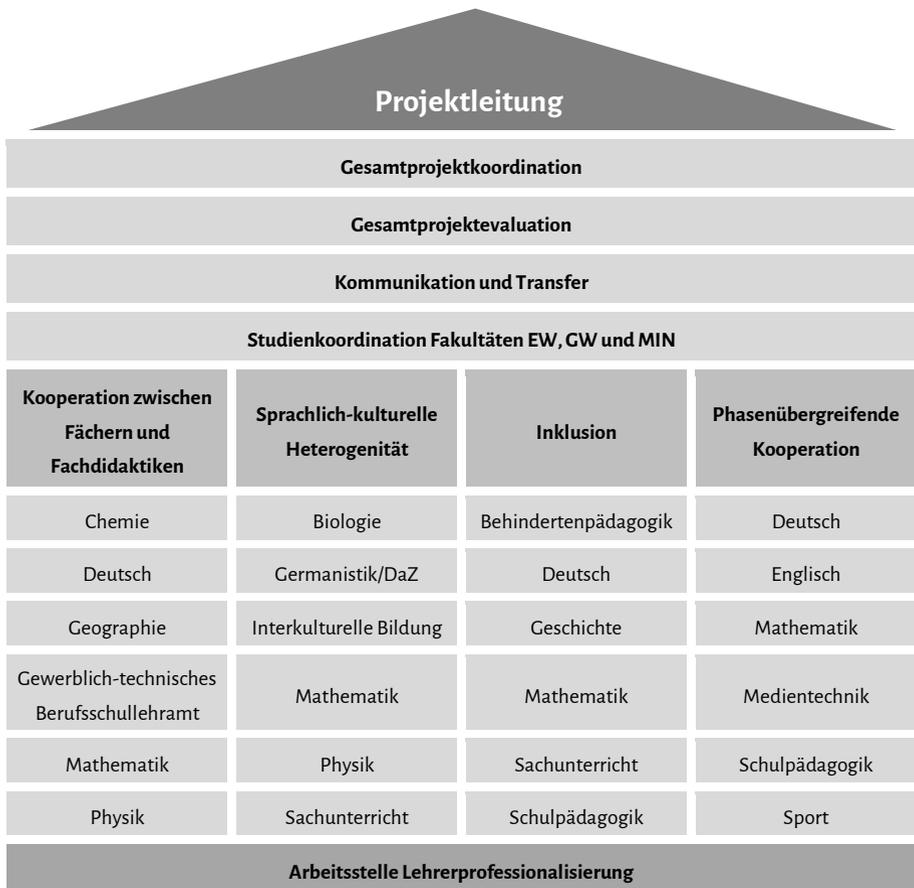


Abb. 2: Projektstruktur ProfaLe

rige verschiedener Fächer bzw. Fachkulturen (vgl. Abb. 2). Im Handlungsfeld Inklusion arbeiten Vertreterinnen und Vertreter der Behinderten-, und Schulpädagogik sowie der Fachdidaktiken (zum Beispiel Deutsch- oder Mathematikdidaktik) zusammen. Eine solche Akteurskonstellation ist einer doppelten Herausforderung ausgesetzt. Einerseits müssen die Beteiligten der unterschiedlichen Fächer und Fachkulturen die wissenschaftlichen Perspektiven und Gepflogenheiten ihrer scientific community im interdisziplinären Dialog zurückstellen. Andererseits gilt es, ein verhältnismäßig neues Themenfeld, die inklusive Schule, fächerübergreifend als Lehrinhalt so aufzubereiten, dass Studierende nicht nur auf die Inklusionsthematik, sondern auch auf die spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Fachdisziplinen vorbe-

reitet werden. Dabei geht es etwa darum, sich mit dem Inklusionsverständnis auseinanderzusetzen: Was soll unter Inklusion gefasst werden? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sollen die Studierenden in Bezug auf Inklusion erhalten?

Für ProfaLe lassen sich aus Perspektive der Individualakteure die Entwicklungsaktivitäten forschungsbasiert beschreiben. Die Trennung im Prozessmodell auf Ebene der *Akteure in Forschende und Praktikerinnen und Praktiker* erweist sich allerdings als vorwiegend analytisch. Dies wird an deren Studium, ihrer aktuellen beruflichen Funktion sowie der Forschungs- und Praxiserfahrung deutlich. Danach sind die Hauptbeteiligten (Professorinnen und Professoren, Promovierte und Doktorandinnen und Doktoranden) sowohl in der Forschung als auch in der universitären Lehre aktiv. Promovierte und Doktorandinnen und Doktoranden führen etwa Lehrveranstaltungen durch (Hochschul-Praxis), untersuchen diese in ihren Forschungs- und Qualifikationsarbeiten und entwickeln sie weiter. Darüber hinaus gibt es einen individuell unterschiedlichen Zugang zur Schulpraxis. Dieser kann durch ein Lehramtsstudium und/oder die Ausübung des Lehrerberufs gewährleistet sein (zum Beispiel bei Lehrerinnen und Lehrern, die zur Projektarbeit an die Universität abgeordnet sind). Ferner sind Berufspraktikerinnen und -praktiker aus der Schule (3. Phase) ihrerseits an der universitären Lehre im Rahmen von Schulpraktika beteiligt oder im Kontext des Handlungsfelds „Phasenübergreifende Kooperation“ involviert. Auch wenn sich hier die Schulpraxis nicht im Fokus der Betrachtung befindet, ist davon auszugehen, dass Praktikerinnen und Praktiker mit diesem Hintergrund Reflexionen zur Hochschul-Lehre durch den Berufsbezug Schule bereichern. Zusammengefasst wechseln also je nach aktueller Situation die Akteure ihre Funktionen in Richtung Forschung oder Entwicklung.

Manifestation

Auch wenn Interventionsformate nicht als direkter Ausdruck einer Manifestation zu verstehen sind, so weisen sie bei Reformprojekten immer auf deren verändernden Charakter hin. Die Form der Manifestation wird daher in ProfaLe intensiv unter dem Begriff der Verstetigung bearbeitet, damit die Projektergebnisse über die Projektlaufzeit hinaus Bestand haben und nachhaltig den Hamburger Lehramtsstudierenden und damit nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern selbst zugutekommen. Mit strukturellen Änderungen der Prüfungsordnungen sowie des Curriculums können neue Inhalte (zum Beispiel der Kompetenzerwerb im Bereich Inklusion, aber auch in der Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität von Schülerinnen und Schülern) oder Lehrformate (Teamteaching, Arbeiten mit Unterrichtsvideos) verankert werden. Als Manifestation kann auch eine dauerhafte Einrichtung der Beratungseinrichtung InkuSoB fungieren.

Eine weitere Verstetigungsmöglichkeit liegt auf personeller Ebene. So ist es möglich, engagierte Dozierende zu gewinnen, die ein gesteigertes Interesse und Verständnis für einzelne Projektziele aufbringen und auf diese Weise neue Inhalte oder Lehr-Lernformen in ihre Lehre integrieren. Diese Form der Manifestation kann insbesondere dort erfolgreich sein, wo unbefristet Lehrende den Änderungsprozessen aufgeschlossen gegenüberstehen (vgl. Rindermann, 2009, S. 72).

Eine dritte Variante ist die Dokumentation. Hierbei werden in ProfaLe sowohl Manualbasierte als auch wissenschaftliche Texte erarbeitet. Während es sich bei ersterer um praxis- und umsetzungsorientierte Arbeitspapiere, Handreichungen oder Leitfäden handelt, richten sich wissenschaftliche Publikationen auf die entsprechende scientific community. Während für die Forschenden hoch gerankte Fachpublikationen im Peer-Review-Verfahren auch aus Reputationsgründen im Vordergrund stehen (*Begleitmoment Rationalitäten/Ziele*), ist für die „operative Kommunikation“ eine allgemein verständliche und voraussetzungsarme Darstellung zielführend. Im Rahmen von Nachhaltigkeit ist die Verschriftlichung in Open Access – in beiden Formen – aus Förderperspektive besonders erwünscht.

Darüber hinaus fungiert die Vernetzung bzw. Kooperation verschiedener *Akteure* dort als Manifestation, wo sie entsprechend beständig ist, weil sich die Akteure eine gewisse Struktur geben, die ihrerseits zu einer gerichteten Handlungsweise führt. In ProfaLe werden etwa verstärkt Kooperationen zwischen Fachvertretenden und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern angestrebt oder zwischen Universität und Lehramtsausbildung der zweiten und dritten Phase initiiert. In Hamburg ermöglichen hier die Akteurskonstellationen durch gute persönliche Kontakte zwischen den Akteuren und die kurzen Wege im Stadtstaat eine vergleichsweise gute Umsetzung.

Manifestationen sind jedoch nicht nur als Prozessbestandteile zu deren Ende, also als Prozessergebnis, zu verstehen, auch wenn diese Logik klassischerweise der eines Projekts entspricht. Eine Beratungsstelle wie InklusSoB, die sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt etablieren konnte, kann ihrerseits als Manifestation gelten, auch wenn eine institutionelle Verstetigung noch nicht abgeschlossen ist.

Fazit

Wie am Beispiel von ProfaLe ausgeführt, schafft das Prozessmodell für die Forschungs-Praxis-Interaktion (Bosse et al., dieser Band) einen systematischen Zugang zu Projekten, die bedingt durch die Förderpolitik im Bildungssektor zunehmend mit Veränderungsmaßnahmen und wissenschaftlicher Begleitung verbunden sind. Damit gewinnt die Auseinandersetzung mit dem Forschungs-Praxis-Transfer, der innerhalb der Projekte unterschiedlich intensiv verlaufen kann, an Bedeutung. In der nächsten Förder-

periode etwa werden von ProfaLe die gegenwärtig stark ausgeprägten Forschungsaktivitäten zugunsten der Entwicklungsarbeit zurückgefahren. Im Mittelpunkt steht dann die Durchführung von Lehrveranstaltungen anhand der forschungsbasierten Erkenntnisse aus der ersten Förderphase. Auch in dieser zweiten Förderphase wird sich die Arbeit in ProfaLe erneut durch Initiierung – Entwicklung – Kooperation – Forschung – Manifestation beschreiben lassen.

Die in diesem Beitrag ausgeführte Überlagerung von Forschung und Entwicklung in persona der Individualakteure des Projekts zeigt, dass eine Trennung von Praxis (hier Entwicklung von Lehrveranstaltungen) und Forschung (hier Lehrveranstaltungsevaluation) in diesem Projekt analytisch hilfreich, aber nicht realitätsnah ist. Vielmehr wechseln die Akteure ihre Rollen und können beide Pole so gegenseitig befruchten. Weitere Untersuchungen in anderen QLB-Projekten könnten darüber Aufschluss geben, inwieweit dies als Erfolgsfaktor für Reformprojekte universitärer Lehrerbildung zu werten ist.

Kontakt

Dr. Marius Herzog
 Universität Hamburg
 Fakultät für Erziehungswissenschaft
 Bogenallee 11
 20144 Hamburg
 marius.herzog@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Blömeke, S., Busse, A., Suhl, U., Kaiser, G., Benthien, J., Döhrmann, M., & König, J. (2014). Entwicklung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren: Längsschnittliche Vorhersage von Unterrichtswahrnehmung und Lehrerreaktionen durch Ausbildungsergebnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 509–542.
- Boettcher, W., & Blasberg, S. (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 356–365.
- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K., & Herzog, M. (dieser Band). Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: utb.
- Höttecke, D., Buth, K., Koenen, J., Masanek, N., Reichwein, W., Scholten, N., Sprenger, S., Stender, P., & Wöhlke, C. (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 29–51). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. Abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/files/41426/kohaerenz_mono.pdf (12.07.2019).

- Lange, U., Rahn, S., Seitter, W., & Körzel, R. (Hrsg.) (2009). Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (1992). Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(2), 185–196.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung*, Bd. 124. Bielefeld: wbv.
- Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 23–31.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(1), 64–73.