

Zweitveröffentlichung



Scheunpflug, Annette; Welser, Stephanie; Wiernik, Alexander

Akteurinnen- und Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Datum der Zweitveröffentlichung: 27.07.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116356x

Erstveröffentlichung

Scheunpflug, Annette; Welser, Stephanie; Wiernik, Alexander (2025): Akteurinnen- und Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Colin Cramer, Johannes König, und Martin Rothland (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 365–370, doi: 10.35468/hblb2025-046.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>

46 Akteurinnen- und Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Annette Scheunpflug, Stephanie Welser und Alexander Wiernik

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu den Professionellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammengetragen. Dazu werden der Akteurinnen- und Akteursbegriff geklärt und die zentralen professionellen Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschrieben. Deutlich wird, dass in den beiden Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschiedliche Lehrverständnisse nebeneinanderstehen. Der weitere Forschungsbedarf wird skizziert.

1 Gegenstand: Wer sind die Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Unter Akteurinnen und Akteuren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstehen wir diejenigen Personengruppen, die an der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften beteiligt sind. Die Bestimmung dieser Personengruppen ist per se eine heuristische Entscheidung. Ordnet man die Akteurinnen und Akteure in Professionalisierungstheorien ein, dann kommen in erster Linie diejenigen in den Blick, deren Aufgabe es ist, Lehrerinnen- und Lehrerbildung inhaltlich zu verantworten. Dieses sind in der ersten Phase die Dozierenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und in der zweiten Phase die Lehrenden in den Lehrerbildungsseminaren (Seminarleitungen etc.) sowie die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in beiden Phasen. Nimmt man eine organisationstheoretische Perspektive ein, so werden auch diejenigen sichtbar, die die Strukturen, in denen Lehrerinnen- und Lehrerbildung stattfindet, prägen, so etwa die Mitarbeitenden in Verwaltungen der Ministerien, Universitäten und Schulen. Versteht man die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als gemeinsamen Konstruktionsprozess von professionsbezogenem Wissen, so gewinnen die Lehramtsstudierenden selbst als Akteurinnen und Akteure an Bedeutung und mit ihnen deren Peers in Universitäten und Schulen. Weitet man nochmals die Perspektive auf den Arbeitsplatz Schule, kommen zudem noch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern im Umgang mit den beruflichen Novizen in den Blick.

Insgesamt steckt die Forschung zu den Akteurinnen und Akteuren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch in den Anfängen. Gerade hinsichtlich eines erweiterten Akteurinnen- und Akteursverständnisses fehlen bisher Grundlagenarbeiten. So ist beispielsweise über die Rolle der Auszubildenden selbst als Akteur ihrer eigenen Professionalisierung oder über die Bedeutung deren Peergroup noch wenig bekannt. Auch die Verwaltung kam bisher nur wenig in den Blick. Die vorliegende Forschung zu den Akteurinnen und Akteuren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung konzentriert sich bisher auf die Professionellen der ersten beiden Phasen. Im Folgenden werden deshalb die professionellen Akteurinnen und Akteure der ersten (vgl. 2) und zweiten Phase (vgl. 3) in den Blick genommen und damit eine professionstheoretische Perspektive vertreten. Abschließend wird der weitere Forschungsbedarf skizziert (vgl. 4).

2 Akteurinnen- und Akteursgruppen in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: universitäres Lehrpersonal

Insgesamt liegen bisher wenige Arbeiten zu den universitär in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung arbeitenden Personengruppen vor. Dieses Desiderat zeigt sich auch für die internationale Forschung: „Empirische Studien zur Ausbildung bzw. zum berufsbiografischen Hintergrund der Lehrerausbildenden fehlen fast vollständig“ (Czerwenka & Nölle, 2014, S. 468). Bisher liegen nur kleinere qualitative Interviewstudien vor. Beispielsweise erhoben Heil und Faust-Siehl (2000) das Expertenwissen von erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch Lehrenden an der Universität Frankfurt am Main und hielten als zentrales Ergebnis vier differente Leitbilder fest, in denen das Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Berufspraxis unterschiedlich relationiert wird (‚(selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug‘, ‚forschungstheoretischer Berufsfeldbezug‘, ‚didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug‘ sowie ‚handlungskompetenter Berufsfeldbezug‘).

Welser und Scheunpflug (2019) konnten zeigen, dass sich Lehrüberzeugungen von Lehrenden in den universitären Bildungswissenschaften zu drei Mustern verdichten. Ein Muster wurde als *Forschungsbasiertes Orientierungswissen* bezeichnet. Aufgabe der universitären Lehre sei es, Orientierungswissen für schulische Situationen und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften anzubieten. Das Studium wird als Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Theorien konzeptioniert und die Breite wissenschaftstheoretischer Positionen thematisiert. Studierende entwickeln danach ihre Professionalität, in dem sie sich unter wechselnden paradigmatischen Sichtweisen zur Reflexion über Schule und Unterricht anregen lassen. Im Muster *Entwicklungsorientierte Habitustransformation* orientiert man sich hingegen an einem Lehrkonzept, in dem das Studium als Ort für Habitustransformationen konzeptioniert wird. Die Studierenden haben sich demnach eigenständig mit dem zukünftigen Beruf auseinanderzusetzen und zu einer spezifischen eigenen Professionalität zu kommen. Die Art der Wissensaufbereitung ist überwiegend der Kritischen Theorie verpflichtet. Aufgabe der Studierenden ist es, freiheitlich eigene Schwerpunkte zu setzen und sich selbst bildend zu entwickeln. Praktische Situationen werden als Anregungsfolie zur Verbesserung von Praxis in die Lehre eingespielt. Pädagogische Professionalität entsteht nach diesem Verständnis – idealtypisch verdichtet – durch kritische Selbstbildung. Im Muster des *Forschungsbasierten Wissenserwerbs* geht es drittens um eine Orientierung an soliden Wissensbeständen über empirisch gesättigte Forschungsergebnisse. Das damit verbundene notwendige Wissen wird genau bestimmt und mit Bezug auf das künftige Berufsfeld kontextualisiert. Der Wissenserwerb wird auf konturierte Problemlagen bezogen und in quasi-technologische Perspektiven überführt. Da möglichst das Gesamt des fachspezifisch relevanten Wissens vermittelt werden soll, haben Studierende kaum Wahlmöglichkeiten; die Lehrenden übernehmen Verantwortung für das Curriculum und führen durch das Studium. Praxissituationen werden als Fälle für die Anwendung dieses Wissens in die Lehre eingebunden. Pädagogische Professionalität entsteht nach diesem Verständnis durch Akkumulation empirisch gesättigter Wissensbestände. Die Art, wie das Wissen aufbereitet wird, ist überwiegend dem kritischen Rationalismus verpflichtet; diese Positionalität wird selbstverständlich eingenommen, ohne dass andere mögliche Positionen Erwähnung finden. Die drei identifizierten Muster spiegelten sich nicht in Präferenzen seitens der Studierenden wider. Auch die Befunde von Ritter et al. (2024, S. 252) bestätigen „dass es in den Perspektiven der Akteur*innen nicht einen Ansatz gibt, der die Professionalität widerspiegelt, sondern dass es die unterschiedlichen theoretischen Aspekte sind, die ein Gesamtbild von Professionalität erzeugen“.

Befunde aus der Schweiz thematisieren die Unterschiede zwischen Lehrpersonen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, insbesondere im Hinblick auf die schulischen Qualifikationen (Košinár & Laros, 2023; Kreis & Galle, 2023; Scherrer & Thomann, 2020;

Tettenborn & Elderton, 2020). Eine internationale Metaanalyse unterstreicht die im Diskurs unterschiedliche Gewichtung der forschungs- und schulbezogenen Identität angehender Lehrkräfte (Kaasila et al., 2023). Die einigende Formel ist die Forderung nach ‚Kohärenz‘ der universitären Bemühungen (Doetjes et al., 2024) (► **Kapitel 43**). Insgesamt deuten die vorliegenden Befunde vor allem auf die Unterschiedlichkeit und Heterogenität der Vorstellungen der in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lehrenden Personen hin.

3 Akteurinnen- und Akteursgruppen in der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Seminarleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren

In der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind die zentralen Akteurinnen und Akteure die – in unterschiedlichen Bundesländern und Schularten oft verschieden benannten – Ausbildenden im Studienseminar sowie die begleitenden Mentorinnen und Mentoren. Auch über diese Gruppe ist bisher noch wenig bekannt, die Forschungslage ist eher „übersichtlich und die Ergebnisse vielfach wenig eindeutig“ (Kruse & Rothland, 2024, S. 42). Die Qualifikations- und Fortbildungswege für dieses Amt sind heterogen (ebd.).

Bedeutsam für die Ausbildung sind die Professionalisierungsvorstellungen von Fachleitungen. Stadelmann und Spirgi (1997, S. 67) konnten u. a. zeigen, dass Ausbildende in der Schweiz die Professionalität einer Lehrkraft in Verbindung mit Persönlichkeit, Persönlichkeitsmerkmalen oder Persönlichkeitsbildung bringen. Mit den empirischen Ergebnissen von Reintjes (2006, S. 196) wurde deutlich, dass die erziehungswissenschaftliche Vorbildung und somit der Lerngewinn der ersten Phase aus Sicht der Seminarleitenden als sehr begrenzt eingeschätzt wird (ähnlich Felbrich et al., 2008, S. 386–387). In der qualitativen Interviewstudie von Krüger (2014) wurde herausgearbeitet, dass die Seminarleitungen die Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerinnen- und Lehrberufs zwar wahrnehmen, sich dies jedoch kaum in der Durchführung der Ausbildung spiegelt. Die Untersuchung zeigt zudem, dass die Befragten sich nur unzureichend auf ihr neues Aufgabenfeld vorbereitet sehen (Krüger, 2014, S. 251).

Die qualitativ-rekonstruktive Studie von Wiernik (2020) zu handlungsleitenden Orientierungen von Seminarleitungen konnte drei Typen rekonstruieren: (1) Seminarleitende, die sich an den Sichtstrukturen des Unterrichts orientieren, an der Tätigkeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht interessiert sind und von einer „geborenen guten Lehrkraft“ ausgehen. In diesem Verständnis dient das Referendariat lediglich der Entfaltung bereits vorhandener Persönlichkeitsmerkmale. (2) Seminarleitende, die sich an den Tiefenstrukturen des Unterrichts orientieren, am kognitiven Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler interessiert sind. Zeigen sich bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise eine am Lernen orientierten Grundhaltung, so sei eine Professionalisierung möglich. (3) Seminarleitende, die sich in ihren Orientierungen sowohl an den Prozessmerkmalen des Unterrichtens wie auch am Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler orientieren und das empirische Wissen über guten Unterricht in ihre Reflexion integrieren. Das notwendige Professionswissen könne im Laufe der Ausbildung erlernt werden. Im Überblick verschiedener Untersuchungen wird konstatiert, dass eine Vorbereitung durch Seminarleitende auf „pädagogische Ungewissheit und die Thematisierung von Krisen als Normalität im Grunde genommen nicht erfolge“ (Kruse & Rothland, 2024, S. 47; Dietrich, 2022).

Seminarleitungen werden als zwischen den Polen der Beratung der Lehramtsanwärter und deren Bewertung oszillierend beschrieben (vgl. Lenhard, 2004) bzw. es wird erkennbar, dass diese Spannung zugunsten eines Poles – der Bewertung – aufgelöst wird (Kruse & Rothland 2024, S. 47). Die Befunde der Untersuchung von Strietholt und Terhart (2009) weisen zudem

darauf hin, dass die Beurteilungen der zweiten Phase durch die Seminarleitenden häufig ohne klare Beurteilungskriterien erfolgten. Es zeige sich, „dass hinsichtlich der Qualität der Beurteilungsprozesse und -instrumente, die in der Zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt werden, ein dringender Entwicklungsbedarf besteht“ (S. 622).

Angesichts der international unterschiedlichen Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Tatsache, dass es ein „Referendariat“ in vielen Ländern nicht gibt, jedoch die Berufseingangsphase durch Mentorinnen und Mentoren begleitet wird (ein Ausbildungselement, das hingegen in Deutschland weitgehend fehlt; vgl. Abs, 2014), ist die internationale Forschung zu Auszubildenden für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf für die deutsche Situation bisher nicht besonders aussagekräftig. Einige Studien beziehen sich auf die Tätigkeiten der Auszubildenden bzw. deren Beratungsverständnis (Hennissen et al., 2008). Murray und Male (2005) beschreiben die Herausforderungen von Mentorinnen und Mentoren in den ersten Berufsjahren und deren Sozialisation im Übergang von der Tätigkeit als Lehrkraft in diejenige als Auszubildende. Deutlich wird das Ausbildungsdefizit für diese Berufsgruppe. Meeus et al. (2018, S. 28) stellen die Bedeutung von „forms of supervision and peer-to-peer coaching“ für die professionelle Entwicklung von Auszubildenden heraus; Angebote, die in Deutschland bisher überhaupt nur wenig für diese Berufsgruppe angeboten werden. Tack et al. (2018, S. 100) unterstreichen die Bedeutung angemessener Rahmenbedingungen von Seminarleitenden auf Basis einer breiten empirischen Befragung in Flandern.

4 Ausblick: Der Handlungs- und Forschungsbedarf

Für beide Akteurinnen- und Akteursgruppen – in der ersten wie der zweiten Phase – ergeben sich aus den Befunden dann, wenn man an einer effektiven, transparenten und rationalen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern interessiert ist, Herausforderungen sowohl hinsichtlich des professionellen Handelns als auch der weiteren Forschung:

- 1) *Professionsverständnisse explizieren:* Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl zwischen den Akteurinnen und Akteuren der ersten und zweiten Phase als auch jeweils untereinander Kommunikationsbedarf über das jeweilige Professionsverständnis und die darauf aufbauenden Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrkräften besteht. Für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die diskursive Auseinandersetzung darüber, wie Professionalität von Lehrkräften entsteht – sowohl durch die Explikation und Diskussion der jeweiligen subjektiven Vorstellungen darüber als auch im Hinblick auf die Rezeption der empirischen Forschung zum Entstehen von Lehrerprofessionalität – von Bedeutung.
- 2) *Rahmenbedingungen und deren Bedeutung klären:* Deutlich wird der Forschungsbedarf hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Handelns von Auszubildenden einerseits und der Bedeutung andererseits, die diese Rahmenbedingungen für die Ausbildung haben. Es sollte empirisch bearbeitet werden, welche Rahmenbedingungen welche Wirkungen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erzielen, ob z. B. ein schulpraktischer Hintergrund bei universitären Akteurinnen und Akteuren in der Tat mit stärkerem Berufsbezug in der Lehre verknüpft ist oder in welcher Form sich die personelle Ausstattung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in beiden Phasen unterscheidet und welche Bedeutung dieses für die Ausbildung hat.
- 3) *Vorstellungen, Konzepte und Wissensbestände empirisch erheben:* Die bisher punktuelle Forschung zu den Vorstellungen zum eigenen Lehren, den berufsbezogenen Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Wissensbeständen sollte systematischer als bisher nicht nur in qualitativen Untersuchungen, sondern, auf diesen aufbauend, auch quantitativ erhoben werden. Die bereits vorliegenden Studien sind hierzu wichtige Beiträge, die es weiter auszubauen gilt.

- 4) *Professionalisierungsstrategien erheben*: Zwischen dem, was Auszubildende über sich selbst sagen, und dem, wie sie auszubildend handeln, kann unter Umständen nur ein loser gekoppelter Zusammenhang bestehen. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, sich die Tätigkeit der Akteurinnen und Akteure in deren Handlungspraxis genauer anzusehen, so beispielsweise das eigene Unterrichten, Formen der Beratung oder die Diagnose unterrichtlicher Situationen.
- 5) *Evidenzbasierung ausbauen*: In einem weiteren Schritt wäre die Wirkung der Akteurinnen und Akteure empirisch zu erheben. Schließlich ist die Ausbildung der Lehrkräfte der Schlüssel für professionell agierende gute Lehrkräfte und für guten Unterricht. Mit den Ergebnissen solcher Forschung würde es damit auch möglich werden, die Akteurinnen und Akteure selbst evidenzbasiert zu professionalisieren. Zwar ist das Wissen über guten und effektiven Unterricht in den letzten Jahrzehnten deutlich angestiegen, wie man gutes Unterrichten lernt, ist schon etwas weniger klar und wie man lernt, dies zu lehren, ist bisher noch weniger aufgeklärt.
- 6) *Weitere Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen*: Mit Blick auf die eingangs beschriebenen unterschiedlichen Perspektiven wäre zudem die Gruppe der zu untersuchenden Akteure entsprechend systematisch zu erweitern.

Insgesamt wird also deutlich, dass die Akteurinnen- und Akteursforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein vielversprechendes Forschungsfeld darstellt.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Kruse, C., & Rothland, M. (2024). Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst: Noch immer „unbekannte Wesen“? *SEMINAR*, 30(2), 39–53.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Ritter, R., Erpenbach, A., & Fussgangel, K. (2024). Der Blick verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Akteursgruppen auf die Professionalität von Lehrpersonen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(1), 237–258.

Literatur

- Abs, H.J. (2014). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 489–510). Waxmann.
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 468–488). Waxmann.
- Dietrich, F. (2022). Ungewissheit pädagogischen Handelns im Referendariat. *SEMINAR*, 28(2), 64–78.
- Doetjes, G., Domović, V., Mikkilä-Erdmann, M., & Zaki, K. (Eds.) (2024). *Coherence in European Teacher Education*. Springer.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbilder der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 363–389). Waxmann.
- Heil, S., & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden*. DSV.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teacher's roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.
- Kaasila, R., Lutomäki, S., & Uitto, M. (2023). Research on teacher educators' teacher identities: critical interpretative synthesis and future directions. *European Journal of Teacher Education*, 48(2), 403–422.
- Košinár, J., & Laros, A. (2023). Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 153–176). Klinkhardt.
- Kreis, A., & Galle, M. (2023). Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk: Die Frage nach der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 132–135.

- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. VS.
- Kruse, C., & Rothland, M. (2024). Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst: Noch immer „unbekannte Wesen“? *SEMINAR*, 30(2), 39–53.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Klinkhardt.
- Meeus, W., Cool, W., & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 15–31.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 182–198). Beltz.
- Ritter, R., Erpenbach, A., & Fussgangel, K. (2024). *Der Blick verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Akteursgruppen auf die Professionalität von Lehrpersonen*. Bergische Universität Wuppertal.
- Scherrer, C., Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 380–393.
- Stadelmann, M., & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll: Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Haupt.
- Strietholt, R., & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 622–645.
- Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 86–104.
- Tettenborn, A., & Elderton, M. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 359–379.
- Welser, S., & Scheunpflug, A. (2019). 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. 131–149). Klinkhardt.
- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Klinkhardt.