

Drechsel, Barbara; Scheunpflug, Annette; Heyne, Nora; Welser, Stephanie
BilVer – Bildungswissenschaften im Verbund, eine bayerische Perspektive
Unterrichtswissenschaft 54 (2026) 1, S. 69-89



Quellenangabe/ Reference:

Drechsel, Barbara; Scheunpflug, Annette; Heyne, Nora; Welser, Stephanie: BilVer – Bildungswissenschaften im Verbund, eine bayerische Perspektive - In: Unterrichtswissenschaft 54 (2026) 1, S. 69-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355763 - DOI: 10.25656/01:35576; 10.1007/s42010-025-00223-x

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355763>

<https://doi.org/10.25656/01:35576>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oa-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der





BilVer – Bildungswissenschaften im Verbund, eine bayerische Perspektive

Barbara Drechsel · Annette Scheunpflug · Nora Heyne ·
Stefanie Welser

Eingegangen: 24. April 2023 / Überarbeitet: 3. Dezember 2024 / Angenommen: 6. März 2025 / Online
publiziert: 4. April 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt im Bereich der Lehramtsausbildung in den Bildungswissenschaften vorgestellt. Zentrale Idee war es vor dem Hintergrund der Forschungsstands zum bildungswissenschaftlichen Wissen den eigenen Standort forschungsgeleitet weiterzuentwickeln. Es werden die strukturellen Rahmenbedingungen der Lehre in den Bildungswissenschaften in Bayern und die sich vor diesem Hintergrund abzeichnenden Herausforderungen der Vielfalt der Fächer, der Versäulung des Studiums und der fachlichen Überschneidungen bzw. Leerstellen der Inhalte herausgearbeitet. Der Entwicklungsimpuls erschien vor dem Hintergrund des Forschungsstands zur bildungswissenschaftlichen Lehre im Lehramt wie auch der normativen Anforderungen an die Lehre als notwendig. Eine Voruntersuchung zur Lehrrealität am Standort untermauerte die Entwicklungsnotwendigkeit und bildete die Basis für die Erarbeitung von Interventionen. Diese bestanden aus einer Vertiefung der Kompetenzorientierung der Lehre, der Entwicklung eines neuen gemeinsam verantworteten interdisziplinären Moduls sowie der Entwicklung einer App zur Unterstützung der selbstgesteuerten berufsbezogenen Studienplanung. Die Forschungsergebnisse zu den Wirkungen dieser Maßnahmen werden dargestellt und diskutiert. Das Vorhaben fand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung statt.

In diesem Vorhaben werden Ergebnisse des Projekts „Bildungswissenschaften im Verbund“ (BilVer) beschrieben. BilVer ist ein Teilprojekt des Projekts „Wegweisende Lehrerbildung“, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Wir danken dem BMBF für die Förderung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 und 01JA1915. Zeitweise war Prof. Dr. Sabine Weinert an der Leitung des Vorhabens beteiligt. Der Text dieser Zusammenstellung wird von den Autorinnen verantwortet. Dabei wurde zum Teil auf während der Projektlaufzeit von verschiedenen Autorentams verfasste Texte zurückgegriffen; die Arbeit aller beteiligten Personen fließt damit in diesen Artikel ein.

Barbara Drechsel · ✉ Annette Scheunpflug · Nora Heyne · Stefanie Welser
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: annette.scheunpflug@uni-bamberg.de

Schlüsselwörter Lehrkräftebildung · Bildungswissenschaften · Studiengangsplanung · Disziplinarität · Interdisziplinarität · Kompetenzorientierung

Interdisciplinary linked educational sciences

Abstract This article presents a research and development project in the field of teacher education. The central idea was to develop one's own location in a research-driven manner against the background of the state of research in educational science. The structural conditions of educational science teaching in Bavaria and the challenges arising from the diversity of subjects, the pillarisation of the study programme and the overlapping of subjects or gaps in content are identified. Against the background of the state of research on educational science teaching in the teaching profession as well as the normative requirements for teaching, the development impulse appeared to be necessary. A preliminary investigation into the reality of teaching at the location underpinned the need for development and formed the basis for the development of interventions. These consisted of a deepening of the competence orientation of teaching, the development of a new, jointly responsible interdisciplinary module and the development of an app to support self-directed, career-related study planning. Research findings on the impact of these interventions are presented and discussed. The project was part of the Qualitätsoffensive Lehrerbildung/Quality Campaign for Teacher Education.

Keywords Teacher Training · Educational Sciences · Study programme planning · Disciplinarity · Interdisciplinarity · Competence orientation

1 Einleitung

In der aktuellen Forschung gibt es einen breiten Konsens darüber, dass bildungswissenschaftliches Wissen ein wichtiger Bestandteil professioneller Kompetenzen (angehender) Lehrpersonen ist (Baumert und Kunter 2006; König et al. 2019; Kunter et al. 2011b). Neben Fachwissen und fachdidaktischem Wissen stellt diese Komponente die wissenschaftlich fundierte Basis für das Handeln von Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag dar. Bildungswissenschaftliches Wissen ist im Gegensatz zu den beiden anderen Komponenten übergreifend und unabhängig von Unterrichtsfächern, Schularten und der zu unterrichtenden Altersstufe und wird meist aus pädagogischen, psychologischen und soziologischen, gelegentlich auch politikwissenschaftlichen oder philosophischen Teildisziplinen heraus im Lehramtsstudium gelehrt. Der Studienumfang, in dem dieses Wissen im Zentrum steht, ist meistens gering und zwischen den Lehrkräftebildungssystemen und -institutionen sehr variabel (von 5 bis 30 % des Studiums; Bauer et al. 2012; Terhart 2012a). Allen Universitäten im deutschen Lehrkräftebildungssystem ist es gemeinsam, dass Inhalte gelehrt werden, die zu diesem Wissen beitragen sollen. Studierende haben die Chance zum Kompetenzerwerb in vielfältigen Lehrveranstaltungen und häufig besteht auch in den ersten

Praktika die Gelegenheit zu einer reflektierten Anbahnung von Handlungskompetenzen.

In diesem Beitrag steht die forschungsbasierte Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Studiums im Mittelpunkt. Zunächst wird der Forschungsstand zu den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen nachgezeichnet (Abschn. 1). Zweitens geht es um die spezifischen Rahmenbedingungen des Vorhabens (Abschn. 2). Drittens werden Befunde der empirischen Felderkundung vor den Entwicklungsmaßnahmen nachgezeichnet (Abschn. 3). Viertens wird die Intervention beschrieben (Abschn. 4) und die empirischen Befunde zu dessen Implementierung und Wirkung werden berichtet (Abschn. 5). Abschließend werden die Befunde vor dem Hintergrund des aktuellen Wissensstandes diskutiert (Abschn. 6).

2 Forschungshintergrund: ein heterogenes Feld

Auf das bildungswissenschaftliche Studium lassen sich unterschiedliche Forschungszugänge und Diskurse beziehen.

2.1 Forschung zur Inhaltlichkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums

Die Inhaltlichkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums kam bisher vor allem hinsichtlich der Bestimmung und Strukturierung der in der Lehrerbildung zu vermittelnden Inhalte in den Blick. Eine im Projekt BilWiss empirisch ermittelte Taxonomie der Inhaltlichkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums bildet sechs Dimensionen ab: Unterrichtsgestaltung, Schulorganisation, Bildungstheorie, Lernen und Entwicklung, Diagnostik und Evaluation, Lehrerberuf als Profession (Lohse-Bossenz et al. 2015). Alleine die erste Kategorie, das Unterrichten, illustriert die Vielzahl der Inhalte, mit denen sich angehende Lehrpersonen auseinandergesetzt haben sollten: Zentral ist es, Wissen zu vermitteln und bei allen Schülerinnen und Schülern die kognitive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten wahrscheinlich zu machen. Andererseits ist Unterricht aber auch ein Ort, an dem soziale Interaktion stattfindet, Verhaltensweisen gelernt werden, bestimmte Abläufe und Regeln eingehalten werden sollen, deren Sinnhaftigkeit gelernt und reflektiert werden müssen.

Ein zweiter bedeutsamer Zugang zu Fragen der Inhaltlichkeit der Bildungswissenschaften ergibt sich indirekt über das Verständnis professioneller Kompetenzen. Zunächst einmal sind viele professionelle Kompetenzen mit Wissensbereichen verbunden: Oben wurde schon das fachliche Wissen benannt; daneben sind fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen etc. von Bedeutung (vgl. Baumert und Kunter 2006). Daneben spielen neben den wissensbasierten Kompetenzfacetten auch motivationale Orientierungen und adäquate selbstregulative Fähigkeiten (siehe beispielsweise das etablierte Modell von Baumert und Kunter 2006; Kunter et al. 2011a) eine Rolle. Auch diese Kompetenzen sollen bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden. Unklar ist, welche Studieninhalte sich mit diesen präzise verbinden und wie diese über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhalten gelernt werden können.

Ein dritter Zugang ist ein eher normativ-bildungspolitischer: Die KMK-Standards für Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2004) nehmen eine Bestimmung der zu erreichenden Kompetenzen für den Lehrberuf vor und strukturieren das Feld in die Kompetenzbereiche „Unterrichten“ (z. B. allgemeine Prinzipien des [selbstregulierten] Lernens und der Unterrichtsplanung, Nutzung digitaler Medien), „Erziehen“ (z. B. Benachteiligungen und Hilfen kennen, Berücksichtigung von Heterogenität unterschiedlichster Dimensionen in Bildungs- und Erziehungsprozessen, Vermittlung demokratischer Werte und Normen), „Beurteilen“ (z. B. Berücksichtigung von Heterogenität, Lernprozessdiagnostik) und „Innovieren“ (z. B. Grundlagen des Bildungs- und Schulsystems, Methoden der Selbst- und Fremdevaluation, Orientierung des professionellen Handelns an Bildungs- und Schulforschung). Diese lassen sich als übergeordnete Kategorien bildungswissenschaftlichen Wissens benennen und inhaltlich befüllen (vgl. zur Rezeption der KMK-Standards in den Bildungswissenschaften Terhart 2014).

Lehrpersonen benötigen also professionelles Wissen in verschiedenen Sparten und Bereichen, also z. B. zu Erziehungs- und Bildungstheorien, allgemeinen und fachbezogenen Didaktiken und Unterrichtsplanung unter der Bedingung heterogener Gruppen, zu unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, Aufgabenformaten bzw. -formen und deren angemessenem Einsatz. Mediendidaktische Konzepte und konditionales Wissen zu deren Verwendung gehören ebenso dazu wie diagnostisches Wissen zur Beurteilung von Lehrleistung, Unterrichtsqualität sowie der Lernprozesse und -leistungen von Schülerinnen und Schülern, nebst Theorien zu Motivation und Vorstellungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage diagnostischer Prozesse.

Die vorliegende Forschung zu diesen unterschiedlichen Wissensbereichen stellt zum einen heraus, dass diese einen Berufsbezug aufweisen sollten. Unterschiedliche disziplinäre Perspektiven sollen verbunden werden und Studierende umfassendes, für alle Facetten des schulischen Lebens relevantes Wissen aufbauen und nicht länger nach Disziplinen fragmentierte Spezialkenntnisse erwerben (Kunter et al. 2017). Die Befunde weisen darauf hin, dass „hoch ausgeprägtes bildungswissenschaftliches Wissen den Einstieg in die Berufspraxis erleichtert und das berufliche Handeln positiv beeinflussen kann“ (Kunter et al. 2017, S. 37).

2.2 Forschung zur Professionalisierung

Immer wieder werden Wege und Möglichkeiten thematisiert, dieses grundlegende Wissen so zu vermitteln, dass es in gut vernetzter und anschlussfähiger Form vorliegt, um es vor allem zum Kompetenzerwerb in den Fachdidaktiken, aber auch in Praxiskontexten wie den Schulpraktika oder der zweiten Phase zum Einsatz bringen zu können. Der Wissenserwerb Studierender scheint von den Studienstrukturen, die sie in den jeweiligen Lehrkräftebildungssystemen und deren Ausgestaltung an spezifischen Standorten vorfinden, abhängig zu sein (vgl. Kunter et al. 2017; Bauer und Möller 2023). In verschiedenen Studien wurde immer wieder deutlich, dass unterschiedliche Umfänge von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium mit differenziellen Lernzuwächsen in den verschiedenen Bereichen des professionellen Wissens der Studierenden einhergehen (z. B. Baumert et al. 2007; Kunter et al. 2011, 2017).

Trotz rahmengebender Veröffentlichungen wie der KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2022), normativ geteilter Zielvorstellungen und umfangreicher empirischer Forschungsprogramme (z. B. Kunter et al. 2017; Kauper et al. 2023) ist hinsichtlich bildungswissenschaftlicher Kompetenzen nach wie vor eine enorme Heterogenität sowohl im Lehrangebot der Universitäten als auch in der Nutzung durch die Studierenden festzustellen.

2.3 Forschungsdesiderat und Entwicklungsbedarf

Bei der Sichtung des relevanten Forschungsstandes fiel insgesamt auf, dass kaum Publikationen vorliegen, die für den Bereich des Lehramtsstudiums *Prozesse der Weiterentwicklung des bildungswissenschaftlichen Studienelements* beschreiben (vgl. hier z. B. Rohr und Roth 2012) oder die Einblicke in (Entstehungs-)Prozesse der Implementation von Innovationen, also nicht nur dem „Was“, sondern auch dem „Wie“ der Innovation in diesem Bereich geben. Dieses Desiderat besteht über die Lehrkräftebildung hinaus für die Hochschulforschung insgesamt. Jenert und Brahm (2013) weisen darauf hin, dass die Programmatiken für zukunftsorientierte Ausgestaltungen von Studienprogrammen (wie beispielsweise die kompetenz-, outcome- und lernendenorientierten Konzepte) zwar ausbuchstabiert sind, es jedoch „bislang an konkreten Konzepten und Erfahrungen zur systematischen Implementierung von Entwicklungsinitiativen an Hochschulen [fehlt, d. V.]“ (ebd., S. 70). Zudem stehen unterschiedliche Diskurslinien unverbunden nebeneinander. So wurden Überlegungen zum lehrbezogenen Faculty Development (vgl. z. B. Lehner 2017) oder beispielsweise zu partizipativen Formen der Curriculumsentwicklung (vgl. z. B. Wildt und Wildt 2017) bislang kaum mit Diskursen zur Weiterentwicklung der (universitären) Lehrkräftebildung verknüpft. Unsere Studie ist damit auch als Beitrag zu der inzwischen sich in diesem Feld verbreitert habenden Debatte zum Beitrag des Lehramtsstudiums zur Professionalität von Lehrkräften zu lesen (vgl. Stender et al. 2021; Wittek 2023).

Die „Fortentwicklung der Bildungswissenschaften“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014) wurde bereits in der ersten Ausschreibung der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* als ein Desideratum angesehen und auch teilweise aufgegriffen (z. B. Kleickmann und Hardy 2019). Auch in der dem Bamberger Antrag an die Qualitätsoffensive zugrundeliegenden Stärken-Schwächen-Analyse wurde dem Bereich Bildungswissenschaften Entwicklungspotenzial attestiert. Problematisiert wurde hier insbesondere „die Anforderung, die Kompartimentierung der Inhalte in unterschiedlichen Disziplinen zu überwinden und in der Lehre themen- oder fallbezogen an Fragestellungen zu arbeiten“ (Rahm et al. 2015, S. 2). In diesem Beitrag wird damit das bildungswissenschaftliche Lehramtsstudium an einer mittelgroßen bayerischen Universität vorgestellt und problematisiert, um im Anschluss die strukturellen und curricularen Weiterentwicklungen und deren Implementation am Standort Bamberg darzustellen sowie zu forschungsbasierten Verallgemeinerungen anzuregen.

3 Rahmenbedingungen und Probleme

Die Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit rund 13.000 Studierenden hat einen Anteil von ca. 25–28 % Lehramtsstudierenden, die Lehramt für Grundschule, Mittelschule, Realschule, dem Gymnasium und der Beruflichen Bildung (Fachrichtung Sozialpädagogik) studieren. Der Schwerpunkt der studierten Unterrichtsfächer liegt in den Geisteswissenschaften.

Anders als in anderen Bundesländern wurde das langjährige Modell eines grundständigen Staatsexamensstudiengangs im Zuge der Bologna-Reform in Bayern im Jahre 2009 nicht in eine Bachelor-Master-Struktur umgestellt (vgl. für den Überblick zu Deutschland Bauer et al. 2012). Mit Ausnahme des Lehramts für Berufliche Bildung hielt man an der Ersten Staatsprüfung sowie den inhaltlichen Anforderungen der Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) fest. Das heutige Studiensystem führt über ein modularisiertes Studium zur Ersten Staatsexamensprüfung. Die Abschlussnote wird zu 60 % über das Staatsexamen ermittelt, 40 % werden in studienbegleitend abzulegenden Modulprüfungen eingebracht.

Der curriculare Ordnungsbegriff „Bildungswissenschaften“ findet sich in der bayerischen LPO nicht. Hier läuft dieser Teil des Studiums unter dem Begriff „Erziehungswissenschaftliches Studium“ (EWS), wobei disziplinär explizit die Schulpädagogik, die Allgemeine Pädagogik als originär erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen sowie die Psychologie gemeint sind. Zusätzlich zu diesem Bereich (genannt EWS I) sind ausschließlich für die Lehrämter an Grund- und Mittelschulen zusätzlich die Wahlpflichtfächer „Gesellschaftswissenschaften“ (mit der Soziologie, Politikwissenschaft und Volkskunde bzw. Europäischen Ethnologie), die Fächer Philosophie und evangelische bzw. katholische Theologie zu studieren (zusammengefasst als EWS II). Die Grundschulpädagogik und -didaktik ist nicht den Erziehungswissenschaften zugeordnet, sondern wird als eigene Fachdisziplin geführt und geprüft (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008).

Von den 35 im modularisierten Studium zu erbringenden Leistungspunkten im Bereich Erziehungswissenschaften fallen mindestens 25 auf die Psychologie, die Allgemeine Pädagogik und die Schulpädagogik (EWS I). 8 Leistungspunkte werden für die genannten weiteren Fächer bei den davon betroffenen Lehrämtern gefordert (EWS II).

Im bayerischen System der Lehrkräftebildung besteht eine deutliche Assoziation bestimmter Inhalte mit bestimmten Fächern bzw. auf diese bezogenen Denominationen von Professuren. Die Bereiche sind mit nur wenig Leistungspunkten, aber einem umfangreichen Themenkatalog verbunden.

Diese starke Kompartimentierung der Studieninhalte hat zur Konsequenz, dass Kooperation, inhaltlicher interdisziplinärer Austausch sowie die Entwicklung eines kohärenten bildungswissenschaftlichen Curriculums bewusst zu organisieren und zu gestalten sind. Die normierenden Vorgaben des Staatsexamens erschweren diese Koordination. Den Studierenden werden Inhalte aus disziplinären Perspektiven nahegebracht und ein gemeinsamer bildungswissenschaftlicher Blick auf Phänomene des Professionellen Handelns nicht erwartet. Studierende erleben häufig Doppelungen von Inhalten, da die Perspektive der einzelnen Fächer nicht explizit wird. Zudem führt die Themenvielfalt notwendigerweise zu eher oberflächlichen Zugängen.

Im Folgenden wird der Begriff „Bildungswissenschaften“ gewählt, um eine Abgrenzung zur Verwendung der Begriffsbedeutung „Erziehungswissenschaften“ in der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung zu markieren. In Anlehnung an Terhart (2012a, b), der drei unterschiedliche Bedeutungsdimensionen der diskursiven Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ analytisch unterschieden hat (nämlich einen normativen, einen deskriptiven sowie einen empirisch unterlegten), wird dieser Terminus im Folgenden als deskriptive Bezeichnung für ein Studienelement genutzt, welches sich auf die pädagogisch-psychologischen Lehrinhalte bzw. Wissensbestände von Lehramtsstudierenden bezieht.

Der Kontext der hier vorgestellten Entwicklungen ist die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (vgl. BMBF 2014; Scheunflug und Drechsel 2016; Drechsel et al. 2018) und deren Implementierung an der Universität Bamberg. Das Teilprojekt „Bildungswissenschaften im Verbund (BilVer)“ ist eines der Teilprojekte des Bamberger Vorhabens „Wegweisende Lehrerbildung (WegE)“. In diesem Vorhaben geht es darum, die Verbesserung der Kommunikation unter den am bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen sowie die gemeinsame inhaltliche Abstimmung und Weiterentwicklung des Curriculums, die Stärkung des Professions- und Schulbezugs unter Einbezug evidenzbasierter Forschungsbefunde und den Ausbau innovativer Lehr-, Lern- und Prüfungsformate voranzutreiben (vgl. dazu Rahm et al. 2015; vgl. zur Lehrerbildung in Bamberg Beck et al. 2020). Zudem sollten die Kompetenzen der Studierenden gestärkt werden, ihr Studium berufsbezogen zu organisieren und damit ihre eigene berufsbezogene Selbstregulation zu verbessern.

4 Voruntersuchung: Ein empiriegestützter Zugang zur eigenen Praxis

Zum Startpunkt der Qualitätsoffensive lagen kaum Veröffentlichungen zur Weiterentwicklung der *Lehrstruktur, -formate sowie der eigenen Lehrpraxis* in den Bildungswissenschaften vor. Die Beforschung der eigenen Handlungspraxis im Kontext von Aktions- und Praxisforschung wird zwar für die unterschiedlichen Phasen der Lehramtsbildung schon lange gefordert und auch praktiziert (vgl. u. a. Obolenski und Meyer 2003; Altrichter und Feindt 2011; Freitag und v. Barga 2012), allerdings konzentriert sich diese Forschung auf die Studierenden. Insbesondere im Bereich der universitären Phase kommen die Perspektiven, das Handeln der lehrenden Personen als auch die Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, bisher empirisch kaum in den Blick. Dies gilt insbesondere auch für den bildungswissenschaftlichen Bereich. Im Projekt BilVer stand deshalb zu Beginn im Zentrum des Interesses zu erforschen, wie das *implementierte bildungswissenschaftliche Curriculum* im Lehramtsstudium *inhaltlich und didaktisch-methodisch* ausgestaltet ist. Es ging also um die Annäherung an die eigene Wirklichkeit in einem forschenden Habitus.

4.1 Anlage der Voruntersuchung

Für diese Voruntersuchung wurden zwei Zugänge gewählt: (1) in Form eines „mehrperspektivischen Mappings“ wurden die Lehrinhalte und -praxen aufgenommen und inhaltsanalytisch kategorisiert, und damit Überschneidungen und Lücken der Lehre

in den Blick nehmen zu können. (2) In Form eines rekonstruktiv-dokumentarisch geprägten Zugangs (vgl. Bohnsack 2003, 2005, 2009, 2010, 2018) wurden die Wissensbestände und Werthaltungen in den Lehrteams der einzelnen Fächer in den Blick genommen, die auf differente Bilder von der professionellen Lehrkraft einerseits und dem Selbstverständnis als Lehrerbildner/-in andererseits verweisen (vgl. ausführlich Scheunpflug und Welser 2018). Den Gesprächen lag ein offener Leitfaden zugrunde, der aus der Analyse der genannten Studiennormierungen entwickelt worden war. Es wurden insbesondere offene Fragen zur Entwicklung des Lehrprofils, zum aktuellen Lehrangebot, zu den Lehrformaten sowie zur Lehrorganisation gestellt. Es wurden von einer nicht mit der Lehre betrauten, externen Person mit allen Lehrstuhlinhaberinnen ($n=3$) Einzelgespräche sowie mit den wissenschaftlichen Mitarbeitenden Gruppendiskussionen ($n=6$ Gruppendiskussionen) geführt. Interviews und Gruppendiskussionen wurden in Teilen transkribiert. Für eine Analyse des realen, implementierten Curriculums standen von den beteiligten Fächern für zentrale Veranstaltungen (insbesondere Vorlesungen und darauf bezogene Begleitveranstaltungen) konkrete Lehrunterlagen (6 Hauptvorlesungen) schriftlich zur Verfügung, die in die Untersuchung durch eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Kuckartz 2016) einbezogen wurden.

4.2 Auswertung der Daten

In der sich anschließenden *Auswertung der Daten* wurden die Interviews und Gruppendiskussionen mit Hilfe der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Überzeugungen zur Lehre rekonstruktiv ausgewertet (vgl. Bohnsack 2003, 2005, 2009, 2010, 2018) und die sich in den Interviews, Gruppendiskussionen und Dokumenten zeigenden themenbezogenen Aussagen zur Lehre inhaltsanalytisch bearbeitet (Mayring 2015; Kuckartz 2016). In einem Wechselspiel zwischen Systematisierung der gesammelten Informationen und der Analyse des Forschungsstandes sowie des Fachdiskurses zu den bildungswissenschaftlichen Studienelementen wurden Kriterien zur Entwicklung der Kodierung entwickelt und insbesondere folgende Einordnungsentscheidungen getroffen (vgl. zur Kategorienbildung Ruin 2019): a) die Unterscheidung zwischen Pflichtveranstaltungen, die alle Studierenden durchlaufen, und Veranstaltungen mit Wahlmöglichkeit, b) die Unterscheidung zwischen dem Grad der Intensität der Behandlung einer Thematik in der Lehre (einführend/vertieft bzw. mehrfach wiederholend) und c) eine fächervergleichende, d. h. kontrastierende Einordnungsperspektive zu Berührungspunkten, Dopplungen und Leerstellen im Lehrangebot.

Die Befunde wurden mit Hilfe unterschiedlicher Außennormen bzw. Bezugsgrößen interpretiert bzw. in diese eingeordnet. Folgende Bezugsgrößen wurden gewählt: (1) ein *rechtlicher Bezugsrahmen* hinsichtlich der fachlichen und inhaltlichen Prüfungsvorgaben der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung I für das erste Staatsexamen, (2) ein *programmatischer Bezugsrahmen* hinsichtlich der Standards für die Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und des Rahmencurriculums Psychologie in den Lehramtsstudiengängen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) sowie

(3) ein *empirischer Bezugsrahmen* hinsichtlich der ermittelte Systematik der Delphi-Studie im Kontext der BilWiss-Studie bezüglich relevanter bildungswissenschaftlicher Kernthemen und -inhalte (vgl. hierzu Kunina-Habenicht et al. 2012).

4.3 Ergebnisse der Voruntersuchung

Die Untersuchung führte unter anderem zu folgenden Ergebnissen:

- *Unter einer fächervergleichenden Perspektive zeigten sich zunächst inhaltliche Schnittstellen und Berührungspunkte* im Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundbegrifflichkeiten (Erziehung, Bildung, Lernen, Lehren, Kompetenz, Unterricht und weitere) sowie in zentralen Grundwissensbestände (für alle Fächer: Bildungsstandards, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsmonitoring, Lernen und Lehren, Diagnostik und Evaluation, Pädagogische Professionalität, Unterrichtsqualität, Theorie-Praxis-Verhältnis, Werteerziehung, Leistungsmessung und -beurteilung, Heterogenität, Inklusion sowie einige weitere Themen, in denen Berührungspunkte nur zwischen einzelnen Fächern vorliegen). In der Analyse der Lehrunterlagen wurde deutlich, dass die jeweilige fachkulturelle bzw. disziplinäre Perspektive bei der Bearbeitung gleicher oder ähnlicher Themenkomplexe in der Lehre nicht durchgängig für die Studierenden expliziert wird. Studierende könnten die Lehre vor diesem Hintergrund als sich doppelnd empfinden; eine Einschätzung, die aus Studierendenevaluationen bereits bekannt war.
- *Das bildungswissenschaftliche Pflichtlehrangebot bezog sich auf alle vier Kompetenzbereiche der KMK-Standards:* Dieser Befund schließt an die Befunde von Hohenstein et al. (2014) an. Es zeigten sich jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen entlang der Fächer. In der Psychologie liegen die Schwerpunkte im Kompetenzbereich „Unterrichten“ und „Beurteilen“. In der Allgemeinen Pädagogik lagen diese im Kompetenzbereich „Erziehen“ und „Innovieren“ und in der Schulpädagogik in den Kompetenzbereichen „Unterrichten“, „Beurteilen“ und „Innovieren“. Inhaltliche Berührungspunkte zeigten sich zwischen den Fächern insbesondere in den Kompetenzbereichen „Unterrichten“ (vor allem Unterrichtsqualität), „Erziehen“ (insbesondere Heterogenität und Werte) und „Innovieren“ (insbesondere Bildungsforschung).
- *Je nach gewählter Bezugsnorm ergeben sich im bildungswissenschaftlichen Pflichtlehrangebot unterschiedliche thematische Leerstellen.* Nur über die Einführung einer Außen- bzw. Bezugsnorm lassen sich Leerstellen im Lehrangebot feststellen. Für die Bezugsnorm der DGPs ergaben sich keine nennenswerten Leerstellen. Für die Bezugsnorm der KMK-Standards lagen diese insbesondere in den Themenbereichen „Konflikte, Konfliktbearbeitung, Umgang mit Gewalt“ (Kompetenzbereich 6: Erziehen) und „rechtliche Rahmenbedingungen des Lehrberufs“ sowie „Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ (Kompetenzbereich 9: Innovieren). Legte man anstelle der KMK-Standards die Inhalte des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft der DGfE als Bezugsgröße an, so zeigten sich Leerstellen insbesondere in den Themenbereichen „Qualitative Forschungsmethoden“ mit den Aspekten Fallverstehen, Hermeneutik, Phänomenologie sowie in den Themenbereichen „berufsbezogener Kompetenzerwerb zur

Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“, „Konfliktlösungsstrategien“ und „exemplarische Erprobung forschungsmethodischer Ansätze im Kontext forschenden Lernens“. Wird das Pflichtlehrangebot im untersuchten Fall durch die Brille der explorativ ermittelten Kerninhalte der Delphiuntersuchung im Rahmen der BilWiss-Studie betrachtet, so konnten Themen wie „Rechtsstellung von Schülern, Eltern und Lehrkräften“, „Ethik pädagogischer Berufe“ sowie „Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf“ als Leerstellen im Lehrangebot identifiziert werden. Reflektierte man das Ergebnis zudem vor dem Hintergrund der dominanten Handlungsform von Lehrpersonen, nämlich das Unterrichten, dann zeigt sich in Details der Ausgestaltung trotz der breiten thematischen Abdeckung eine Diffusion. Viele der gelehrten Inhalte sind zwar vorhanden, werden jedoch nicht in die Situation des Unterrichtens als zentrale Handlungsform der Lehrkraft kontextualisiert.

- *Die von der KMK formulierten Standards für Lehrerbildung wurden zwar in allen Fächern explizit als Lehrinhalt mit den Studierenden behandelt; die einzelnen Lehrangebote zeigten sich jedoch unterschiedlich intensiv kompetenzorientiert ausgerichtet.* Während einige fachspezifische Lehrteams über z. B. Advance Organizer oder sogenannte Kompetenzraster zur studentischen Selbsteinschätzung ihr Lehrangebot kompetenzorientiert ausrichten, war dies bei anderen nicht durchgängig erkennbar.
- *Unter den Lehrenden ließen sich abduktiv drei Muster rekonstruieren* (vgl. methodisch zur Abduktion Reichertz 2013): a) Ein Muster wurde als „*Forschungsbasiertes Orientierungswissen*“ bezeichnet. Aufgabe der universitären Lehre sei es, Orientierungswissen für schulische Situationen und Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen anzubieten. Das bildungswissenschaftliche Studium wird als Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Theorien konzeptioniert und damit die Breite wissenschaftstheoretischer Positionen thematisiert. Studierende entwickeln danach ihre Professionalität, in dem sie sich unter wechselnden paradigmatischen Sichtweisen zur Reflexion von Schule und Unterricht anregen lassen. Lehrende übernehmen curriculare Verantwortung und schaffen Lernsettings, in denen Studierende reflexiv herausgefordert werden. b) 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, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich in der Auseinandersetzung mit diesen bildend zu entwickeln. Entsprechend wird ein verschultes Studium abgelehnt. Die Studienorganisation soll größtmögliche Freiheit für die Studierenden ermöglichen. Praktische Situationen werden als Anregungsfolie zur Verbesserung von Praxis in die Lehre eingespielt. Pädagogische Professionalität entsteht nach diesem Verständnis – idealtypisch verdichtet – durch kritische Selbstbildung. c) Im Muster des „*Forschungsbasierten Wissenserwerb*“ 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 die Studierenden 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. Entsprechend ist es Aufgabe der Lehrenden, dieses Wissen zu erarbeiten und bereit zu halten. 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. Eine Untersuchung an Studierenden (vgl. Heyne et al. 2019; Paetsch et al. 2021) konnte keine Präferenzen für eines der Muster sichtbar machen. Studierende scheinen diese Unterschiede zudem weder zu bemerken noch sie als unterschiedlich effektiv zu empfinden. Offensichtlich orientieren sie sich in der Wahrnehmung der universitären Lehre an anderen Kriterien (beispielsweise die wahrgenommene Passung zwischen Lehrangebot und Prüfungsanforderung) als den Professionalisierungsabsichten der Lehrenden.

Dieser forschungsbasierte Zugang war für die weitere Arbeit in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Damit wurde ein objektiveres Sprechen über Herausforderungen möglich. Der wissenschaftliche Zugang ermöglichte, aus einem Habitus der gegenseitigen Auf- und Abwertungen (z. B. der Vorwürfe und Vorurteile, dass die einen praxisbezogen arbeiten würden, andere aber nicht, dass die einen höhere wissenschaftliche Standards als die anderen vertreten würden etc.) herauszukommen und die Differenzen als Ausdruck von Lehrvielfalt anzuerkennen. Zudem wurden damit die Grundlagen gelegt, um die Maßnahmen für die nachfolgende Intervention zu erarbeiten.

5 Die Intervention – ein mehrperspektives Maßnahmenpaket

Vor dem Hintergrund des Diskurses einerseits sowie der Ergebnisse der Voruntersuchung andererseits wurde ein mehrperspektives Maßnahmenpaket entwickelt:

Die Sichtung des Theoriestandes sowie die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigte folgende Befunde:

- verschiedene implizite Lehr- und Lernkulturen in den unterschiedlichen Disziplinen der Bildungswissenschaften am Standort;
- eine nicht hinreichend entwickelte Perspektive auf den berufsbezogenen Kompetenzerwerb der Studierenden;
- die Notwendigkeit der Stärkung des Berufsbezugs in der Lehre sowie
- die Bedeutung, die Studierenden stärker zu den Agentinnen und Agenten ihres eigenen Lernfortschrittes im Studium zu ermächtigen.

Vor diesem Hintergrund wurden Maßnahmen zur Verdeutlichung der eigenen Perspektiven, der Stärkung der Kompetenzorientierung (Abschn. 4.1), des Berufsbezugs

(Abschn. 4.2.) sowie der Transparenz gegenüber den Studierenden und deren Befähigung in der kompetenzorientierten Planung ihres Studiums entwickelt. Einige der Maßnahmen dienten mehreren Zielperspektiven; aus Gründen der Übersichtlichkeit werden sie jedoch im Folgenden jeweils einer Zielperspektive zugeordnet.

5.1 Maßnahmen zur Stärkung der Kompetenzorientierung

Sehr schnell war sich die Arbeitsgruppe einig, dass die Kompetenzorientierung des Studiums gestärkt und transparenter gemacht werden sollte, um den Studierenden zu ermöglichen, ihren eigenen Kompetenzerwerb stärker in den Blick zu nehmen. Zudem sollten der jeweils eigene (fach)-spezifische Zugriff expliziert und für die Studierenden nachvollziehbar gemacht werden.

Diese Absichten wurden in folgende Aktivitäten gegossen:

- Für jede Lehrveranstaltung werden die Kompetenzbereiche der KMK ausgewiesen, die inhaltlich mit dieser Lehre verbunden sind.
- Einige Lehrende intensivierten die Verwendung von Kompetenzblättern in der Lehre, mit denen zum einen die zu erreichenden Kompetenzen sichtbar gemacht werden und zum anderen ein Selbst-Assessment möglich wird.
- Es wurde eine gemeinsame Sitzung in einer der Hauptvorlesungen konzipiert, in der die Kompetenzorientierung zum Thema gemacht und aus den unterschiedlichen beteiligten Disziplinen ausbuchstabiert wurde. Diese wurde mehrfach wiederholt und optimiert und mit einem „Lehramtsevent“ verbunden.
- In den gemeinsamen Einführungsveranstaltungen für das Lehramt wird inzwischen explizit die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt gestellt. Die damit verbundenen Veranstaltungen wurden entsprechend umgestaltet. Damit sollen die Studierenden von Beginn an dafür sensibilisiert werden, dass das Studium nicht primär dem Abarbeiten externer Anforderungen dient, sondern dieses als ein Angebot zum Aufbau von schul- und unterrichtsbezogenen Kompetenzen wahrgenommen werden sollte.

5.2 Stärkung des Berufsbezugs: Entwicklung eines gemeinsamen Moduls

Um die Studierenden besser auf ihre komplexen beruflichen Anforderungen vorzubereiten, wurden die Lehrangebote in den Fächern Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik sowie Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Studium stärker aufeinander abgestimmt, sowie der Erwerb vernetzten und berufsbezogenen Wissens seitens der Studierenden zu fördern versucht.

Dazu wurde ein doppelter Weg eingeschlagen: Zum einen wurden disziplinübergreifende Seminare, in denen ausgewählte Themen zum Umgang mit Heterogenität oder zur Digitalisierung bearbeitet werden, entwickelt. Die Inhalte wurden durch Dozierende der Grundschulpädagogik, Schulpädagogik, Allgemeinen Pädagogik sowie der Psychologie gemeinsam vermittelt und hinsichtlich ausgewählter Fälle problemorientiert reflektiert. In Anlehnung an Befunde der Lehr- und Lernforschung (u. a. Randi und Corno 2005; Shuell 1996) erfolgt darin zunächst eine allgemeine und systematisierende Darstellung des Lernstoffes aus den Perspektiven der verschiede-

nen Fachdisziplinen und anschließend seine disziplinübergreifende Reflexion nach dem Konzept des situierten und problembasierten Lernens (Gijbels et al. 2013; Reinmann und Mandl 2004). Im Zuge der Diskussion und Elaboration der verschiedenen Inhalte soll einerseits die Herstellung von fachübergreifenden Bezügen und somit der Erwerb vernetzten Wissens gefördert werden (u. a. Weinstein und Mayer 1986; Wild und Schiefele 1994). Durch die Umsetzung eines problembasierten Lernens auf der Grundlage von Unterrichtsvideos und Fallvignetten werden darüber hinaus Bezüge zu Situationen in Schule und Unterricht verdeutlicht und somit der Erwerb berufsbezogenen Wissens und Könnens unterstützt.

Um diese Seminare strukturell fest zu verankern und den interdisziplinären Blick zu institutionalisieren, wurde das Modulhandbuch geändert: Aus jedem Fach wurden Leistungspunkte zugunsten eines gemeinsam verantworteten Moduls mit 7 ECTS-Punkten, der „Interdisziplinären Erziehungswissenschaft“ abgegeben. Alle Lehramtsstudierenden durchlaufen inzwischen in ihrem bildungswissenschaftlichen Studium also disziplinäre Anteile in Allgemeiner Pädagogik, Psychologie und Schulpädagogik sowie einen interdisziplinären Anteil am Ende (vgl. Heyne et al. 2020). In diesem Modul stehen drei unterschiedliche Arten von Lehrangeboten zur Verfügung. Zum einen sind hier die beschriebenen interdisziplinären Seminare (derzeit zu Heterogenität und Digitalisierung) angesiedelt. Zweitens konnten hier weitere Lehrangebote in den Bereichen Inklusion und Beratung angesiedelt werden, die im Rahmen der Qualitätsoffensive in anderen Teilprojekten erarbeitet wurden und damit verstetigt werden konnten. Drittens gibt es ein disziplinäres Vertiefungslehrangebot. Damit wurden für die Studierenden moderate Wahlmöglichkeiten zur individuellen Vertiefung geschaffen, die diese schätzen. Zudem wurden damit hinsichtlich der Vorbereitung auf das Staatsexamen Schwerpunktbildungen ermöglicht.

Das Modul wird durch ein Portfolio begleitet und abgeprüft, das als elektronisches Portfolio (mit der Unterstützung der Software Mahara) angelegt und geplant wurde. Damit sollen Berufsbezug, wissenschaftsgestützte Reflexion, Peerfeedback und Interdisziplinarität gefördert werden, indem die Intention dieses Moduls auch durch die Art der Prüfung gestützt wird. Ob und inwiefern dieses gelingt, ist angesichts der erst entstehenden Erfahrungen noch nicht entscheidbar.

5.3 Stärkung der Eigenverantwortung der Studierenden: Entwicklung und Dissemination einer App zum erziehungswissenschaftlichen Studium

Wie oben bereits erläutert, ist die Lehramtsprüfungsordnung an disziplinären Themen ausgerichtet. Für Studierende entstehen dabei mehrere Probleme: Die Abgrenzung der Disziplinen untereinander, die Wahl der Seminare, so dass eine sinnvolle Vorbereitungsperspektive auf die zweite Phase entsteht und der Blick auf das, worauf es ankommt. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung klarer Ziele und Anforderungsperspektiven für das selbstgesteuerte Lernen (u. a. Hattie 2015; Zimmerman 2000), werden das Verständnis über die Ziele im Studium und das Kennen vorhandener Lehrangebote, um diese zu erreichen, als wichtige Grundlagen für entsprechenden Erfolg gesehen. Um das selbstgesteuerte Lernen im Studium im Hinblick auf die nötigen berufsbezogenen Kompetenzen zu stützen, wurde eine App entwickelt. Diese bietet verschiedene Funktionen zur Visualisierung der Inhalte von Lehrveran-

staltungen, die als Basis dazu dienen können, das eigene Studium zu reflektieren, zu planen und kompetenzorientiert zu gestalten. Dazu werden alle Lehrveranstaltungen, die der oder die jeweilige Studierende besucht hat, nicht nur hinsichtlich der Abdeckung der Lehramtsprüfungsordnung individuell visualisiert, sondern gleichzeitig angezeigt, ob und in welcher Intensität die Kompetenzbereiche, wie sie die KMK für das Lehramtsstudium beschrieben hat, bearbeitet wurden. Die App macht sichtbar, welcher Bereich der durch die KMK beschriebenen Inhalts- und Kompetenzbereiche bisher in welchem Umfang im Studium bearbeitet wurde. Studierende werden damit auch aufmerksam, falls sie bisher z. B. noch keine Lehrveranstaltung mit einem thematischen Fokus auf Unterrichtsplanung besucht haben sollten. Damit sollen Anregungen zu einer reflektierten Planung des Studiums gesetzt werden (vgl. Hirmer et al. 2021).

Die App ist allen Studierenden als langfristig zu nutzendes Tool zur erfolgreichen Navigation durch ein kompetenzorientiertes Lehramtsstudium bzw. dessen Planung zur Verfügung gestellt.

6 Empirische Befunde zur Implementierung und Wirkung

Ziel der Aktivitäten war eine Verstärkung der Vernetzung zwischen den Lerninhalten der Fachdisziplinen im erziehungswissenschaftlichen Studium, eine Erhöhung des Bewusstseins und der Verantwortung der Studierenden für ihren Kompetenzerwerb sowie eine Erhöhung des Berufsbezugs der Lerninhalte der Fachdisziplinen im erziehungswissenschaftlichen Studium.

Im Folgenden werden die einzelnen Befunde aus Evaluationen und Befragungen berichtet, um dann zu einer abschließenden Bewertung der Ergebnisse zu kommen.

6.1 Befunde zur Stärkung der Kompetenzorientierung

Befunde zur Stärkung der Kompetenzorientierung sollten eigentlich in Formen von Kompetenzmessungen vorgenommen werden; dazu liegen bisher für den Einsatz mit Studierenden keine leicht anwendbaren Instrumente vor. Unsere Befragung nach einer wahrgenommenen Steigerung der Kompetenzorientierung erbrachten keine Befunde, da die Studierenden die Maßnahmen nicht mit einer Stärkung der Kompetenzorientierung in Zusammenhang bringen konnten.

6.2 Befunde zur Stärkung des Berufsbezugs

Das Konzept zur Stärkung des Berufsbezugs durch interdisziplinäre Seminare zur Heterogenität im Unterricht und zur Digitalisierung wird seit dem Sommersemester 2019 umgesetzt und hinsichtlich der Erfahrungen der Lehrenden wie auch der Studierenden in einem Fragebogen erhoben. Abgefragt wurden die wahrgenommene Abstimmung sowie Verknüpfung der Lerninhalte in den unterschiedlichen Fachdisziplinen sowie der wahrgenommene Berufsbezug (vgl. Heyne et al. 2022; Mann und Paetsch 2022).

Instrumentierung Als Kriterien wurden die Nützlichkeit für die spätere Berufspraxis (4 Items) und – als Erfahrungen im Lernen mit Unterrichtsvideos und Fallbeispielen – die Reflexion pädagogischer Theorien (5 Items), die wahrgenommene Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis (5 Items), das Erkennen von Zusammenhängen (3 Items) sowie die Lerneffekte durch Fallbeispiele (5 Items) anhand von Items mit vierstufigen Antwortoptionen (0=trifft nicht zu bis 3=trifft voll zu) erhoben. Anhand der Skalen kann der schulpraktische Bezug eingeordnet werden, darüber hinaus lieferten die Angaben zum Erkennen von Zusammenhängen Hinweise darauf, wie gut es in dem Seminar gelang, die Vernetzung der vermittelten Inhalte zu unterstützen. Die Erfassung der Einschätzungen des allgemeinen Lernzuwachses und des Mehrwerts des Seminars aufgrund seiner Interdisziplinarität, als allgemeine Maße des Lernerfolgs, erfolgte mit einzelnen Items mit fünfstufigen Antwortoptionen (0=sehr schwach bzw. gar nicht bis 4=sehr stark). Darüber hinaus wurden anhand offener Fragen Vor- und Nachteile des interdisziplinären Vorgehens aus Sicht der Studierenden erfasst.

Stichprobe Die Stichprobe umfasste Studierende ($N=31$), welche das Seminar in einem von zwei aufeinanderfolgenden Semestern besucht hatten. Der größte Anteil unter ihnen studierte für ein Lehramt an der Grundschule ($N=17$). Weitere Teilnehmende studierten für ein Lehramt am Gymnasium ($N=6$), an der Mittelschule ($N=5$), in der Beruflichen Bildung ($N=3$) oder an der Realschule ($N=1$). Die Seminarteilnehmenden befanden sich im Durchschnitt im vierten Semester ihres Studiums ($MW=3,54$; $SD=2,08$; $Min=1$; $Max=8$). Nach ihren Angaben hatten sie von den insgesamt 13 bzw. 14 Sitzungen im Laufe des Semesters durchschnittlich ca. 10 Sitzungen besucht ($MW=10,08$; $SD=1,95$; $Min=6$; $Max=13$).

Datenaufbereitung Die statistische Auswertung der Angaben der Studierenden erfolgte, indem zunächst Skalen aus den zugehörigen Items berechnet wurden, für welche jeweils gute Reliabilitäten vorlagen (Cronbachs Alpha $\geq 0,81$). In deskriptiven Analysen wurden die Gesamtwerte aus den Einschätzungen aller Teilnehmenden der Lehrveranstaltungen auf den Skalen berechnet. Ihre offenen Antworten wurden, dem Prinzip einer Inhaltsanalyse folgend, inhaltlich gruppiert und quantifiziert.

Befunde Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden die Nützlichkeit der vermittelten Inhalte für die spätere Berufspraxis im Durchschnitt hoch einschätzen ($M=2,23$, $SD 0,63$). Die Einschätzungen der Lernerfahrungen mit Unterrichtsvideos und Fallbeispielen fielen tendenziell etwas niedriger aus (Reflexion pädagogischer Theorien $M=1,91$, $SD 0,61$; wahrgenommene Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis $M=1,85$; $SD 0,63$; Erkennen von Zusammenhängen von Effekten $M=1,79$; $SD 0,63$; Lerneffekte durch Fallbeispiele $M=1,60$; $SD=0,76$), lagen jedoch jeweils im Durchschnitt oberhalb des Skalenmittelwertes, bei vergleichsweise geringen Streuungen. Den allgemeinen Lernzuwachs schätzten die Studierenden tendenziell positiv ein ($M=2,33$, $SD 0,84$), wie der Mittelwert der Einschätzungen zeigt, der mit einer mäßigen Streuung etwas über dem Mittelwert der Skala liegt. Während ca. 45 % der Studierenden den Lernzuwachs als stark bzw. sehr stark einschätzten, berichteten 39 % der Befragten einen mäßigen Lernzuwachs und ca. 13 % der Teilnehmenden

den schätzten den Lernzuwachs als schwach oder sehr schwach ein. Der Mehrwert durch die Interdisziplinarität des Lehrangebots wurde durch die Studierenden als hoch wahrgenommen ($M = 2,90$; $SD 0,88$).

Damit zeigte die Studierendenbefragung bisher, dass das Lehrformat der interdisziplinär ausgerichteten Seminare aus Sicht der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer positiv im Hinblick auf den Berufsbezug sowie auf das bessere Verständnis der unterschiedlichen disziplinären Zugänge wahrgenommen wird. Gerade das interdisziplinäre Seminarkonzept erbringt in den Augen der Teilnehmenden einen deutlichen Mehrwert über das Kennenlernen verschiedener Blickwinkel und Disziplinen.

6.3 Befunde zur Stärkung der studentischen Selbstverantwortung

Die Stärkung der studentischen Selbstverantwortung hinsichtlich einer kriteriengeleiteten Planung der Planung des Studiums durch die Einführung der BilApp wurde durch eine Vollerhebung unter den Studierenden überprüft (Mann und Paetsch 2022). Die Ergebnisse zeigen, dass im Semester vor der Einführung des Regelbetriebs der App bereits 75,2% der Studierenden die App kannten und 37,6% diese schon benutzt hatten. Sie wird zu gleichen Teilen sowohl am PC wie auch am Smartphone benutzt – dies zeigt, dass die Strategie, die App für beide Systeme zu konzipieren, den Erwartungen der Endbenutzenden entspricht. Auf einer Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft voll zu) wurde die App von den Befragten mit $M = 4,1$ ($SD = 1,00$) als „hilfreich für die Studienplanung“ wahrgenommen. Die Nutzungsfreundlichkeit unterschied sich nicht nach der Art der verwendeten Endgeräte (Smartphone, Tablet, Laptop). Deutlich wurde aber auch, dass die Studierenden ihr Studium weniger nach inhaltlichen Gesichtspunkten ($M = 3,88$, $SD = 0,75$), denn nach pragmatischen Nützlichkeitsabwägungen ($M = 4,95$, $SD = 0,82$) (Zeitfenster, Prüfungsökonomie) planen. Die Autorengruppe um Hirmer (Hirmer et al. 2022) konnten in ihrer Auswertung vor diesem Hintergrund festhalten, dass die Nutzung der App auch deshalb für Studierende als schwierig wahrgenommen wird, weil eine selbstverantwortete kriterienbezogene Studienplanung durch Studienbedingungen (wie Stundenplanüberschneidungen oder überfüllte Seminare) an ihre Grenzen stößt. Die Aufforderung nach selbstreflexiver Studienorganisation kann unter solchen Bedingungen auch leicht als zynisch wahrgenommen werden. Insgesamt überwiegen bei den Studierenden jedoch deutlich die positiven Einschätzungen; die durch die App initiierte Transparenz in den Zielen des Studiums und die Möglichkeit der selbstorganisierten Überprüfung der Ziele wird als hilfreich beschrieben.

6.4 Zusammenfassung der Befunde

Die vorliegenden Ergebnisse der Evaluationen zeigen, dass die Entwicklungsziele im Projekt zumindest in Ansätzen erreicht werden konnten. Zudem zeigte zusätzlich die allgemeine Evaluation der Projekte der Qualitätsoffensive in Bamberg, dass die persönliche Vernetzung unter den Lehrenden im Verlauf des Projektes deutlich gestiegen war; die persönliche Bekanntheit, die Kommunikationsdichte waren deutlich gestiegen (vgl. Arbeitsgruppe Evaluation 2020).

7 Limitationen und Diskussion

7.1 Limitationen

Der dargestellte Entwicklungsweg ist geprägt durch die Spezifika der Situation – des universitären Standorts, der handelnden Personen wie der Rahmenbedingungen des Bundeslands. Die empirischen Befunde basieren meist auf sehr kleinen und selektiven Stichproben. Vor diesem Hintergrund ist die Generalisierbarkeit des Vorhabens nur bedingt sowie die der Befunde nicht gegeben. Zudem ist gerade der erhoffte Kompetenzgewinn noch nicht untersucht – eine solche Untersuchung erschien uns mit den vorhandenen Mitteln sowie angesichts des bisher erreichten Entwicklungsstands an leicht einsetzbaren Instrumenten noch nicht gegeben. Wahrgenommene Kompetenzgewinne werden wir in Zukunft in Kombination mit den Praktika stärker in den Blick nehmen.

7.2 Diskussion

Gleichwohl zeigt sich, dass es sich lohnt in den Bereich der Bildungswissenschaften zu investieren. Für unseren Entwicklungsweg war die wissenschaftsbasierte Herangehensweise, die half, gegenseitig bestehende Vorurteile abzubauen, von großer Bedeutung. Das mag insofern erstaunen, als die oben dargestellten Befunde des forschenden Zugangs sich nicht unmittelbar in Konsequenzen für die eigene Praxis übersetzen ließen, was auch nie der Anspruch gewesen war. Dieser Zugang führte jedoch zu einem vertieften Wissen von- und übereinander, ließ den gegenseitigen Respekt wachsen und kultivierte das gegenseitige Zuhören. Zudem haben gemeinsame Forschungserfahrungen über die Qualitätsoffensive hinaus geholfen, ein gemeinsames Verständnis zu schaffen. Diese Erfahrung deckt sich mit den Erfahrungen der Schulentwicklungsforschung, in der einerseits auf die Entwicklungsschwierigkeiten durch das Autonomie-Paritätsmuster (vgl. Altrichter und Eder 2004), andererseits auf die Bedeutung eines gemeinsam geteilten Wirklichkeitsverständnisses für die Entwicklung von Bildungsinstitutionen (Feldhoff 2017) sowie die Bedeutung der Verdichtung von Netzwerken (Wullschleger et al. 2019) verwiesen wird. Gleichzeitig ist diese Studie als ein Beitrag zu der sich verbreitert habenden Diskussion um den Beitrag des Lehramtsstudiums für den Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzen zu lesen (vgl. Stender et al. 2021; Wittek 2023).

Im Nachgang zu den Innovationen ist deutlich geworden, dass es zusätzlicher und kontinuierlicher Maßnahmen bedarf, um neue Dozierende im Lehramtslehrbetrieb einzufädeln. Neue Kolleginnen und Kollegen, die über neue Berufungen oder in der schnellen Fluktuation der Mitarbeitenden im Mittelbau einsteigen, sind mitzunehmen und gut über unseren Prozess und seine Konsequenzen für die Lehrpraxis zu informieren. Hier wird schon jetzt, zum Ende der Qualitätsoffensive, deutlich, dass dieses Thema nicht gut mitgedacht wurde und erhöhte Kommunikationsanstrengungen nötig sein werden. Auch wurde, insbesondere durch die Pandemie, deutlich, dass auch das Gedächtnis der Studierenden für Innovationen immer wieder aufgefrischt werden muss.

Zweitens ist der kompetenzorientierte Ansatz durch das wirkmächtige Staatsexamen, in dem in einer zentralen Prüfung Minimalconsense an Inhaltlichkeit in mehr oder weniger langen Besinnungsaufsätzen abgeprüft werden, nicht leicht durchzuhalten. Zudem sinkt für manche Studierende aufgrund der sehr guten Einstellungsmöglichkeiten der Wunsch nach einer gründlichen und selbstgesteuerten Ausbildung. Die Erhöhung des Bewusstseins hinsichtlich der Eigenverantwortung der Studierenden für den Kompetenzerwerb bleibt damit eine Herausforderung.

Auch wenn dem Entwicklungsvorhaben in den Datenerhebungen eine gewisse Wirksamkeit bescheinigt wurde und vor diesem Hintergrund die Arbeitsgruppe mit dem Erreichten zufrieden ist, so muss doch konstatiert werden, dass auch – nicht zuletzt aufgrund der erschwerten Arbeitsbedingungen während der Corona-Pandemie – nötige weitere Vorhaben nicht bearbeitet werden konnten, die eventuell nochmals stärkere Effekte gezeigt hätten:

- Die Entwicklung von innovativen und kompetenzorientierten Prüfungsformaten ist noch nicht so weit gekommen, wie es wünschenswert wäre. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Erwartungen an die Einführung des E-Portfolios erfüllen.
- Die sogenannten „kleinen“ Fächer der Erziehungswissenschaft (Europäische Ethnologie, Politikwissenschaft, Soziologie, Theologien und Philosophie) wurden bisher im Sinne eines integrierten bildungswissenschaftlichen Ansatzes nur wenig mitgenommen. Hier ist noch ein umfangreicherer Innovationsbedarf gegeben.
- Ein nächster großer und wichtiger Schritt wäre es, die Initiative auf die Kooperation mit den Fachdidaktiken auszudehnen. Vor allem hinsichtlich einer gemeinsamen Perspektive auf „guten Unterricht“, Überlegungen zur Unterrichtsplanung sowie im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Digitalität sind die bisherigen Überlegungen wenig diskutiert oder gar geteilt und die Lehrangebote nicht gut abgestimmt. Hier wird ein nach wie vor großer Abstimmungsbedarf wahrgenommen, der aus der Sicht der Studierenden durchaus sehr brisant ist. Häufig machen Lehrende im Erziehungswissenschaftlichen Studium wie in der Fachdidaktik die Erfahrung, dass Studierende die Inhalte aus den Studienbereichen nicht gut zu integrieren in der Lage sind (was sich beispielsweise bemerkbar macht, wenn nach Kohärenz im Kompetenzerwerb sowie dessen Aufbau in allgemein- und fachdidaktischen Praktika Ausschau gehalten wird).

Mit dieser Studie konnten wir also einen weiteren Beitrag zu den Studien liefern, die zeigen, dass es für den Kompetenzerwerb der Studierenden durchaus von Relevanz ist, wie unter den komplexen Bedingungen eines Massenfaches das bildungswissenschaftliche Studium organisiert wird. Unser Projekt wählte einen evidenzbasierten Zugang zu den Innovationen in der Organisation des Studiums. Dieser Zugang verhalf sicherlich zur Akzeptanz der Maßnahmen, konnte aber nur durch die finanziellen Mittel der Qualitätsoffensive ermöglicht werden. Diese Erfahrung verweist auf die Bedeutung, die die finanzielle Förderung der Universitätsentwicklung im Lehramtsbereich hat. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde auch die Notwendigkeit, nicht die Selbsteinschätzung des Erlernenen zu erheben, sondern Kompetenzmessungen in den Mittelpunkt zu stellen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 214–231). Waxmann.
- Arbeitsgruppe Evaluation (2020, Dezember). Ergebnisbericht. Ergebnisbericht der vierten Teambefragung. Bamberg.
- Bauer, J., & Möller, J. (2023). Lernumwelten Lehramtsstudierender – Zu Studienstrukturen und -inhalten in der PaLea-Stichprobe. In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J., & Prenzel, M. (2012). Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 101–120.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz. von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_1>true. Zugegriffen: 8. März 2023. (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008.
- Beck, Th., Freitag, S., Lindner, K., Prussat, M., Scheunpflug, A. & Timm, S. (2020). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bamberg. Ein historischer Überblick. Otto-Friedrich-Universität. <https://doi.org/10.20378/irb-49363>
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, , 63–81.
- Bohnsack, R. (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2. Aufl. S. 319–331). Wiesbaden: Gabler.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl. S. 52–58). Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html. Zugegriffen: 7. März 2023.
- Drechsel, B., Scheunpflug, A. & Weber, J. (2018). Lehrerbildung als gesamtuniversitäres Entwicklungsprojekt – das Bamberger Projekt WegE. *Journal für Lehrerbildung* 3, 40–46.
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 185–207). Münster, New York: Waxmann.
- Freitag, C., & von Bargen, I. (Hrsg.). (2012). *Praxisforschung in der Lehrerbildung*. LIT.

- Gijbels, D., van den Bossche, & Loyens, S. (2013). Problem-Based Learning. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement* (S. 382–384). Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“*. Schneider Verlag Hohengehren. besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer
- Heyne, N., Weber, J., Scheunpflug, A., Mann, D., & Paetsch, J. (2019). Erwerben Studierende vernetztes Wissen im Lehramtsstudium? Poster präsentiert auf der Tagung der Fachgruppen für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (PaePsy), Leipzig, Deutschland.
- Heyne, N., Nugel, M. & Scheunpflug, A. (2020). Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer. *uni.vers Forschung*. Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Mai 2020, 28-31.
- Hirmer, T., Heyne, N., Henrich, A. (2021). Die kompetenzorientierte Studienplanung: Entwicklung eines Tools zur Unterstützung von (Lehramts-) Studierenden, In: A. Kienle, A. Harrer, J. M. Haake & A. Lingnau (Hrsg.), DELFI 2021. Die 19. Fachtagung Bildungstechnologien der Gesellschaft für Informatik e.V., S. 121–126. Bonn: Köllen.
- Hirmer, T., Heyne, N., Paetsch, J. & Mann, D. (2022). The BilApp. An Application to support competence-oriented studying in teacher education. Presentation on EARLI SIG 2022, Oldenburg.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 497–507.
- Jenert, T., & Brahm, T. (2013). Eine strategische Perspektive auf die Qualitätsentwicklung in Studienumgebungen. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (S. 69–83). Bertelsmann.
- Kauper, T., Bernholt, A., Möller, J., & Köller, O. (2023). *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Kleickmann, T., & Hardy, I. (2019). Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00035-2>.
- König, J., Darge, K., Klemen, S., & Seifert, A. (2019). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 287–323). Springer.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichung_en_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen: 1. Okt. 2018.
- 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? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011b). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, Th., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F., & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3.
- Lehner, M. (2017). *Faculty Development. Entwicklung akademischer Lehrkompetenz*. Springer.
- Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2015). The role of educational psychology in teacher education: expert opinions on what teachers should know about learning, development, and assessment. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1543–1565.
- Mann, D. & Paetsch, J. (2022). Auswertungsbericht zur ersten Befragung zur BilApp im Wintersemester 2021/22. Universität Bamberg
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Obolenski, A., & Meyer, H. (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Klinkhardt.

- Paetsch, J., Mann, D., Mehler, D. & Drechsel, B. (2021). Das professionelle Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums: Ein personenzentrierter Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 213–229.
- Rahm, S., Scheunpflug, A., Drechsel, B., Weinert, S., Artelt, C., Wolstein, J., Grell, F., Struck, O., Henrich, A., Heinrichs, K., Steinweg, A., Kempgen, S., Lindner, K. & Vogt, S. (2015). Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (WegE). Projektantrag zum Vorhaben im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (unveröffentlicht).
- Randi, J., & Corno, L. (2005). Teaching and learning variation. In *Pedagogy: learning for teaching*. BJEP monograph series II, (Bd. 3, S. 47–69).
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (Hrsg.). (2004). *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen.
- Rohr, D., & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2012). *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung*. Waxmann.
- Ruin, S. (2019). Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachterperspektive? Ein konstruktiver Vorschlag für eine qualitativere qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, . .
- Scheunpflug, A. & Drechsel, B. (2016). Lehrerbildung institutionell weiterentwickeln – Exemplarische Anmerkungen zur ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. In G. v. Carlsburg (Hrsg.), *Strategien der Lehrerbildung / Strategies for Teacher Training*, (105–122). Peter Lang.
- Scheunpflug, A. & Welsler, 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!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. (S. 13–149) Klinkhardt.
- Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 726–764). New York: Macmillan.
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>.
- Terhart, E. (2012a). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 49–61.
- Terhart, E. (2012b). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 300–323.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 315–327). Macmillan.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185–200.
- Wildt, J., & Wildt, B. (2017). Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Studiengangentwicklung. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 337–355). Springer.
- Wittek, D. (2023). Beanspruchung im Lehramtsstudium als Medium der Professionalisierung. Empirische und grundlagentheoretische Hinweise aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 36(1), 128–145.
- Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B. W., & Rickenbacher, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel von sozialen Netzwerkanalysen. In U. Steffens & P.P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 260–286). Münster, New York: Waxmann.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego: Academic Press.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.