

Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung

Olga Kunina-Habenicht & Ewald Terhart

Die Ausgangslage: kleine Anteile – große Hoffnungen

Das universitäre Lehramtsstudium in Deutschland besteht aus vier Studienanteilen: fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen sowie den schulpraktischen Studien. In früheren Jahrzehnten wiesen die zum gymnasialen Lehramt führenden Studiengänge gar keinen oder einen sehr geringen Anteil an bildungswissenschaftlichen Studienanteilen auf, wohingegen im Studium der zukünftigen Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrkräfte fachdidaktische und pädagogische Elemente dominierten. Im Zuge der Angleichung der Lehramter und der jeweils zugeordneten Lehramtsstudiengänge ist es zu einer Ausweitung der bildungswissenschaftlichen Elemente gekommen. Allerdings ist diesbezüglich mit Blick auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge und Bundesländer eine große Heterogenität hinsichtlich der Größe des bildungswissenschaftlichen Anteils festzustellen (Terhart, 2012). Die Spanne reicht von 6,7 Prozent Bildungswissenschaften im gymnasialen Lehrgang in Thüringen bis zu 33 Prozent im Grundschullehrgang in Mecklenburg-Vorpommern. Im Durchschnitt macht der bildungswissenschaftliche Studienanteil in Lehramtsstudiengängen ca. 15 bis 20 Prozent aus (Walm/Wittek 2014). Diesen schmalen Anteil teilt sich die Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie etc.

Die Paradoxie ist klar: Im Studium für den größten pädagogischen Beruf – den Lehrerberuf – spielt die Erziehungswissenschaft nur eine *Nebenrolle*. Umgekehrt, aus der Sicht der Disziplin Erziehungswissenschaft betrachtet, macht die Lehrerbildung an den meisten Standorten de facto den größten Teil der Lehr- und Prüfungsbelastung aus, spielt also eher eine *Hauptrolle*. Aus dieser Asymmetrie der Perspektiven und der Bewertungen resultiert ein intensiver, kontinuierlicher inner- und außerdisziplinärer sowie auch öffentlicher Diskussionsprozess über die Rolle der Bildungswissenschaften – und innerhalb derer der Erziehungswissenschaft – bei der Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf ihren Beruf sowie über die angemessene Größe und die Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Elements in der universitären Lehrerbildung. Die Struktur der Lehramtsstudiengänge und deren curriculare Gestaltung werden zudem durch staatliche Vorgaben definiert, die wiederum

maßgeblich den personellen Ausbaustand der beteiligten Disziplinen bestimmen können (vgl. Terhart 2020).

Was weiß man über die bildungswissenschaftlichen Lehrangebote?

Viele Untersuchungen zeigen, dass Lehramtsstudierende die bildungswissenschaftlichen Studienanteile als eher praxisfern, inhaltlich wenig kumulativ und wenig berufsbezogen beurteilen (Alleset al. 2019; Darling-Hammond/Chung/Frelow 2002). Einen wichtigen Meilenstein für die stärkere Verankerung der Bildungswissenschaften in der universitären Lehramtsausbildung bildete die Einführung der KMK-Standards für Bildungswissenschaften (KMK 2004/2019). Forschungsbefunde zeigen, dass die Universitäten die Standards für die Lehrerbildung nur langsam umsetzen und bestimmte Kompetenzbereiche wie Erziehen weitestgehend unterrepräsentiert sind (Hohenstein et al. 2014). Eine aktuellere, auf NRW bezogene Studie deutet auf eine allmähliche Annäherung an die KMK-Standards hin (Schulze-Stocker 2016).

Angesichts der begrenzten vorgegeben Leistungspunkte (CPs) und zeitlichen und personellen Ressourcen an den Hochschulen stellt sich die Frage, welche zentralen bildungswissenschaftlichen Inhalte – im Sinne eines intendierten Curriculums – in den Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium unterrichtet werden sollten. Die Delphi-Studie mit Expertinnen und Experten aus der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, die im Rahmen des BilWiss-Projekts durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass man einen disziplinübergreifenden Konsens über zentrale bildungswissenschaftliche Wissensinhalte erzielen kann (Kunina-Habenicht et al. 2012).

Das Professionalisierungsmodell in der empirischen kompetenzorientierten Lehrerbildungsforschung

Es ist zweifelsohne sehr wichtig, fundierte theoretische Positionen und Haltungen zu Auftrag und Bedeutung der Bildungswissenschaften im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaft im Besonderen für die Lehrerbildung zu entwickeln und kritisch zu diskutieren. Ebenso wichtig ist aber auch – aus der Sicht der empirischen kompetenzorientierten Lehrerbildungsforschung – die empirische Überprüfung der Fragen, a) inwieweit formulierte Ansprüche im Lehramtsstudium tatsächlich eingelöst werden und b) in welchem Ausmaß sich die erhofften Effekte des Lehramtsstudiums beim Übergang in den Beruf bzw. im beruflichen Arbeitsfeld tatsächlich zeigen.

Das Ziel des Kompetenzansatzes ist nicht – wie oftmals von Kritikerinnen und Kritikern missverstanden – die vermeintliche Standardisierung oder „Gleichmachung“ von (angehenden) Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Studiengängen oder Institutionen. Zentral ist vielmehr die empirische Überprüfung der übergeordneten Frage, inwieweit die aktuell implementierten Lehrerbildungssysteme an den Hochschulen zu einem systematischen Aufbau der professionellen Lehrerkompetenz aufseiten der Lehramtsstudierenden beitragen.

Baumert und Kunter (2006) unterscheiden in ihrem Kompetenzmodell vier Kernaspekte der Lehrerprofessionalität: Professionswissen, Motivation, Überzeugungen, Selbstregulation. Dieses Modell geht davon aus, dass die Lehrerprofessionalität ein veränderliches Konstrukt ist, welches sich bereits im universitären Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst aufbaut und im Verlauf der schulischen Praxis kontinuierlich weiterentwickelt. Kunter et al. (2011) entwickelten ein erweitertes Modell der Lehrerprofessionalität, welches sowohl erlernbare Kompetenzaspekte als auch eher stabile individuelle kognitive und motivationale (Persönlichkeits-)Voraussetzungen der (angehenden) Lehrkräfte berücksichtigt. Im Fokus dieses Modells stehen die Determinanten zur Entwicklung der Lehrerprofessionalität (z. B. formale und informelle Lerngelegenheiten, Nutzung der Lerngelegenheiten) und die Konsequenzen professioneller Lehrerkompetenz für die Schülermotivation, Schülerleistungen einerseits und auch das Wohlbefinden der Lehrkräfte andererseits. Hierbei gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass insbesondere auch im Studium durch das Angebot verschiedener Lehrveranstaltungen wichtige Grundlagen für den Aufbau der professionellen Kompetenz gelegt werden. Der Umfang der aufgebauten Kompetenzen unterscheidet sich jedoch zwischen den Studierenden, da Studierende die zur Verfügung stehenden Lernangebote in unterschiedlichem Ausmaß nutzen – in Abhängigkeit von deren individuellen Voraussetzungen (Vorkenntnissen, Motivation, Fleiß etc.) und institutionellen Bedingungen. Anders formuliert: Individuelle Studienverläufe führen zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen. Dieses Modell ist weniger als ein empirisch prüfbares Modell zu verstehen, sondern bietet eher einen theoretischen Rahmen, in dem wichtige Aspekte der Entwicklung der Lehrerprofessionalität im Sinne des Kompetenzansatzes beschrieben werden.

Empirische Befunde zur Bedeutung der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Die empirische Forschung zur Situation und Wirkung der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung hat in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen. Ein wichtiger Aspekt, der zur Belebung der

kompetenzorientierten empirischen Lehrerbildungsforschung geführt hat, war die Konzeption, Erprobung und Validierung von standardisierten Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens. Prominente Beispiele dafür sind unter anderem der PUW-Test (König/Blömeke 2009), der PPK-Test (Voss/Kunter/Baumert 2011) und der BilWiss-Test (Linninger et al. 2015; Kunina-Habenicht et al. 2020).

Im BilWiss-Forschungsprogramm wurde die Struktur und die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens für den späteren Berufseinstieg empirisch untersucht (Terhart et al. 2012; Kunter et al. 2017). Die Grundannahme des Projekts lautete, dass professionelles und kompetentes Handeln im Lehrerberuf eine umfangreiche Wissensbasis auf der Grundlage von Begriffen und Theorien erfordert. Solche Kenntnisse und Fertigkeiten werden nicht automatisch durch die praktische Arbeit an der Schule erworben, sondern müssen gezielt durch eine langfristige Beschäftigung mit entsprechenden theoretischen Konzepten – auch im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums – erworben werden.

Im Folgenden werden exemplarisch einige zentrale Forschungsergebnisse zur Struktur und zur Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens dargestellt (vgl. die Übersichten bei König 2014 und Voss et al. 2015).

- Ergebnisse zeigen, dass das bildungswissenschaftliche Wissen nicht eindimensional ist (König/Blömeke 2009; Kunina-Habenicht et al. 2020).
- Es ist vielfach bestätigt worden, dass Lehramtsstudierende im Verlaufe ihres Studiums ihr bildungswissenschaftliches Wissen erweitern und ausdifferenzieren. Dies geschieht am ehesten in dem auf Unterricht und Didaktik bezogenen Wissensbereichen (König/Seifert 2012).
- Sofern bestimmte Studienschwerpunkte gewählt werden, weisen Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen in diesen Schwerpunkten ein höheres Wissen auf als diejenigen, die diesen Studienschwerpunkt nicht gewählt haben (Schulze-Stocker et al. 2016).
- Referendarinnen und Referendare, die als Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger, also ohne ein reguläres Lehramtsstudium das Referendariat beginnen, weisen ein niedrigeres Niveau des bildungswissenschaftlichen Wissens auf als Absolventinnen und Absolventen eines regulären Lehramtsstudiums (Kunina-Habenicht et al. 2013; Linninger et al. 2015).
- Höheres Niveau des bildungswissenschaftlichen Wissens kann im Referendariat eine Pufferfunktion gegenüber den Erfahrungen eines „Praxischocks“ einnehmen (Dicke et al. 2015).
- Referendarinnen und Referendare mit vergleichsweise höherem Wissen über Lernen und Entwicklung berichten einen größeren Zuwachs an professionellem Unterrichtsverhalten während des Vorbereitungsdienstes als Referendarinnen und Referendare mit weniger Wissen in den genannten Feldern (Lohse-Bossenz et al. 2015).

- Mathematiklehrkräfte mit einem höheren pädagogisch-psychologischen Wissen (gemessen im Vorbereitungsdienst) werden zwei Jahre später von ihren Schülerinnen und Schülern als kompetenter beim Erklären und als weniger erschöpft wahrgenommen (Gindele/Voss 2017).

Auch wenn die einzelnen empirischen Studien immer nur abgegrenzte Aspekte betrachten und die gefundenen Effekte oftmals klein sind, liefern sie in der Zusammenschau wichtige Hinweise darauf, dass die Lehrerbildung in der ersten Phase systematisch wirkt. Zusammenfassend sei auf ein Urteil von König verwiesen:

„Während die Ergebnislage mittlerweile durchaus die Annahme zulässt, dass pädagogisches Wissen im Rahmen der Lehrerbildung vermittelt und erworben wird [...], ist im Vergleich dazu viel zu wenig bekannt über [...] seine tatsächliche Verwendung bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben.“ (König 2014, S. 634)

Ob und wie bildungswissenschaftliches Wissen beim Berufseinstieg und darüber hinaus wirkt, ist gegenwärtig auf empirischer Basis schwer zu beantworten, da – wie erwähnt – die tatsächlichen Studienverläufe der Lehramtsstudierenden in den Bildungswissenschaften sehr individuell sind und insofern nicht von einheitlichen Wissensbeständen bzgl. des bildungswissenschaftlichen Wissens ausgegangen werden kann. Möglicherweise ist auch die Idee der direkten Wirkung von Studieninhalten auf die späteren beruflichen Fähigkeiten zu einfach bzw. zu mechanisch gedacht. Man sollte insbesondere auch die berufsbiographisch bedingte Transformation des im Studium erworbenen Wissens durch eigene Berufserfahrungen berücksichtigen.

Zudem ist zu bedenken, dass die meisten Untersuchungen zum bildungswissenschaftlichen Wissen nur *unterrichtsbezogenes* Wissen thematisieren (d. h. pädagogisch-psychologisches und didaktisches Wissen über Lernen, Instruktion, Klassenführung, Diagnose und Leistungsbeurteilung). Das Unterrichten stellt zwar die Kerntätigkeit des Lehrerberufs dar, aber zugleich gehören Erziehung und Förderung, Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern, Teilnahme an Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Bereitschaft zur eigenen beruflichen Weiterbildung ebenfalls zum Anforderungsprofil des Lehrerberufs.

Es wäre wichtig, die tatsächlichen bildungswissenschaftlichen Lernangebote im Lehramtsstudium und deren Nutzung im Sinne des realisierten Curriculums zu untersuchen. Auf diese Weise erhielte man ein genaueres Bild darüber, welche Wissensbasis Studierende tatsächlich im bildungswissenschaftlichen Studium aufbauen, und könnte prüfen, ob bestimmte Themen – trotz aller Vielfalt – häufiger als andere auftreten.

Im Sinne eines langfristigen Forschungsprogramms wäre es wünschenswert, mehrere Kohorten von Lehramtsstudierenden während ihres Studiums, Referendariats, Berufseinstiegs sowie im weiteren Berufsverlauf bis zum Be-

rufsausstieg längsschnittlich zu begleiten. Dabei sollten sowohl möglichst viele Aspekte der Lehrerprofessionalität und des Lehrerhandelns als auch die relevanten demographischen Hintergrundvariablen sowie die schulischen Kompetenzen und Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler dieser Lehrkräfte simultan erfasst werden. Dann könnte auch das Zusammenspiel von bildungswissenschaftlichem und fachdidaktischem bzw. fachlichem Wissen im Verlauf der berufsbiographischen Kompetenzentwicklung untersucht werden. Mit so einem Forschungsprogramm erhielte man eine geeignete Datengrundlage, um angemessen beurteilen zu können, welchen Einfluss die verschiedenen Phasen und Elemente der Lehrerbildung im späteren Lehrerberuf ausüben – und zwar sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf deren Schülerinnen und Schüler.

Fazit

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass man einen Konsens über zentrale Inhalte in Bezug auf das bildungswissenschaftliche Wissen erzielen kann. Sie liefern auch erste Hinweise, dass dieses Wissen im Lehramtsstudium systematisch erworben wird und bedeutsam für die spätere Berufspraxis ist. Allerdings erfolgt der Wissensaufbau sehr unterschiedlich – in Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Voraussetzungen.

Um die Rolle der Bildungswissenschaften in der ersten Phase der Lehrerbildung nachhaltig sichern zu können, ist daher eine konstruktive disziplinübergreifende Zusammenarbeit zwischen der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und anderen an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen an den lehrerbildenden Hochschulen (z. B. in Bezug auf die Entwicklung von thematisch aufeinander abgestimmten Curricula) wünschenswert. Eine stärkere Vernetzung bzw. Kohärenz zwischen den an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen und ihren Lehrangeboten ist eine wichtige Voraussetzung für den systematischen und kontinuierlichen Aufbau einer Wissensbasis in den Bildungswissenschaften im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung.

Olga Kunina-Habenicht, Jun.-Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Ewald Terhart, Prof. Dr., ist Professor i. R. am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Literatur

- Alles, Martina/Apel, Jennifer/Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen (2019): How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: The influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction. In: *Vocations and Learning* 12, S. 87-112. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9211-5>.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4, S. 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Darling-Hammond, Linda/Chung, Ruth/Frelow, Fred (2002): Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers To Teach. In: *Journal of Teacher Education* 53, 4, S. 286-302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>.
- Dicke, Theresa/Parker, Phillip D./Holzberger, Doris/Kunina-Habenicht, Olga/
Kunter, Mareike/Leutner, Detlev (2015): Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. In: *Contemporary Educational Psychology* 41, S. 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>.
- Gindele, Verena/Voss, Tamar (2017): Pädagogisch-psychologisches Wissen: Zusammenhänge mit Indikatoren des beruflichen Erfolgs angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7, 3, S. 255-272. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0192-5>.
- Hohenstein, Frederike/Zimmermann, Frederike/Kleickmann, Timo/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 3, S. 497-507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>.
- KMK (2004/2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [Zugriff: 24. März 2020].
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 3, S. 499-527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>.
- König, Johannes (2014): Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In: Terhart, Ewald/Ben-

- newitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Zweite Auflage. Münster: Waxmann, S. 615-641.
- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen – Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung Münster: Waxmann.
- Kunina-Habenicht, Olga/Lohse-Bossenz, Hendrik/Kunter, Mareike/Dicke, Theresa/Förster, Doris/Gößling, Jill/Schulze-Stocker, Franziska/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Terhart, Ewald (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 4, S. 649-682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>.
- Kunina-Habenicht, Olga/Maurer, Christina/Kristin, Wolf/Holzberger, Doris/Schmidt, Maria/Dicke, Theresa/Kunter, Mareike (2020): Der BilWiss-2.0-Test: Ein revidierter Test zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. In: Diagnostica. Im Erscheinen.
- Kunina-Habenicht, Olga/Schulze-Stocker, Franziska/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Förster, Doris/Terhart, Ewald. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 1, S. 1-23.
- Kunter, Mareike/Kleickmann, Timo/Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 55-68.
- Kunter, Mareike/Kunina-Habenicht, Olga/Baumert, Jürgen/Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Leutner, Detlev/Schulze-Stocker, Franziska/Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Gräsel, Cornelia/Trempler, Kati (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3.
- Linninger, Christina/Kunina-Habenicht, Olga/Emmenlauer, Simone/Dicke, Theresa/Schulze-Stocker, Franziska/Leutner, Detlev/Seidel, Tina/Terhart, Ewald/Kunter, Mareike (2015): Assessing teachers' educational knowledge: Construct specification and validation using mixed methods. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 47, 2, S. 72-83. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126>.

- Lohse-Bossenz, Hendrik/Kunina-Habenicht, Olga/Dicke, Theresa/Leutner, Detlev/Kunter, Mareike (2015): Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. In: *Studies in Educational Evaluation* 44, 3, S. 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.001>.
- Schulze-Stocker, Franziska (2016): Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot? Eine empirische Untersuchung von Studienprogrammen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Münster: MV-Wissenschaft.
- Schulze-Stocker, Franziska/Holzberger, Doris/Kunina-Habenicht, Olga/Terhart, Ewald/Kunter, Mareike (2016): Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbsteingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende eines Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, 3, S. 599-623. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0671-9>.
- Terhart, Ewald/Schulze-Stocker, Franziska/Kunina-Habenicht, Olga/Dicke, Theresas/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Gößling, Jill/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev (2012): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5, 1, S. 96-106.
- Terhart, Ewald (2012): Vom „pädagogischen Begleitstudium“ zu den „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“: Themen und Trends. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30, 1, S. 49-61. http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13802/pdf/BZL_2012_1_49_61.pdf [Zugriff: 24. März 2020].
- Terhart, Ewald (2020): *Erziehungswissenschaft*. In: Cramer, Colin/Drahmann, Martin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Neuausgabe. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB. Im Erscheinen.
- Voss, Thamar/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 2, S. 187-223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>.
- Voss, Thamar/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011): Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge: Test construction and validation. In: *Journal of Educational Psychology* 103, 4, S. 952-969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>.

Walm, Maik/Wittek, Doris (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahre 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Zweite Auflage. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.