

Einrichtungen und Strukturen

Prämissen

- **Professionelle Handlungskompetenz** von Lehrkräften bildet sich in Anlehnung an Kunter et al. 2011 in **Abhängigkeit von persönlichen Voraussetzungen und Kontext** und **über die Spanne der Berufsbiografie** ist Weiterentwicklung notwendig (vgl. Terhart 2011a)
- zu berücksichtigen ist, dass die erste Phase in sich komplex ist und nur ein zeitlich kleiner Teil der Lehrkräftebildung als lebenslangem Prozess ist (+/-5 Jahre Studium vs. 1-1,5Jahre Vorbereitungsdienst vs. 30-35 Jahre Beruf (Terhart 2021 - <https://www.youtube.com/watch?v=SIUjw3YpPio>)
- Cramer 2020: **Zentren als Einrichtungen auf der Makroebene der Lehrkräftebildung → Moderieren und begleiten die Kohärenzbildung**

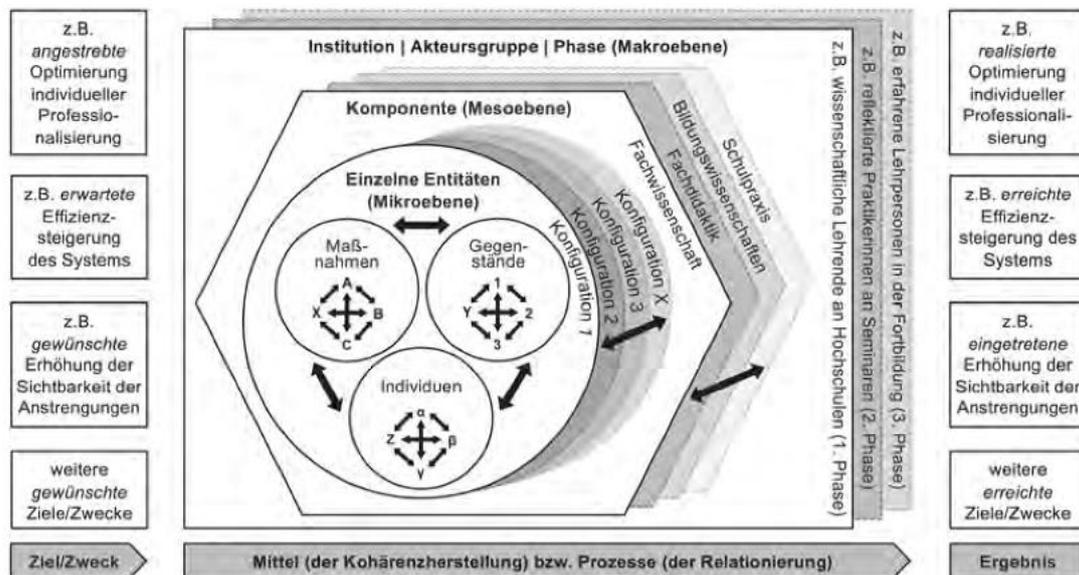


Abbildung 1: Elemente der Kohärenzbeziehungen (Cramer 2020, 275)

Zentren / Schools

- Kaum neue Forschungsbefunde, sondern ältere Ist-Stands-Erhebungen (vgl. u.a. Böttcher/Blasberg 2015) und programmatische Forderungen und Ansprüche an Zentren (vgl. Arnold et al. 2021):
- **Ziele:**
 - o „Überspitzt formuliert sollen Zentren für Lehrerbildung folgenden Prozess unterstützen: aus dem beliebigen und unverbundenen Neben- und Nacheinander sowohl **horizontal eine curricular und komplementär verzahnte als auch vertikal eine anschlussfähige und sukzessive Ausbildungsstruktur kommunizieren, koordinieren und steuern** – dies alles angesichts jahrzehntelang gewachsener und tradierter institutioneller Kulturen der Lehrerbildung an Hochschulen und Studienseminaren.“ (Weyand 2012, 217)
- **Diverse Aufgaben an Zentren herangetragen und wahrgenommen:**
 - o Zentren sind **gleichermaßen an Service, Lehre und Forschung** ausgerichtet (Böttcher/ Blasberg 2015, 10)
 - o **Entwicklung von Strukturen zu hochschulinterner und externer Zusammenarbeit mit allen Akteuren der Lehrkräftebildung** (Böttcher/ Blasberg 2015, 8), insbesondere die „**Entwicklung organisatorischer und kommunikativer Strukturen für den Austausch der Fächer, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften**“ (Stein 2020)
 - o **Koordination lehramtsbezogener Lehre** (Böttcher/ Blasberg 2015, 8; Terhart 2005, 16; Wilke 2005, 95)

- **Beratung zu allen allgemeinen lehramtsrelevanten Themen:** Beratung von Studierenden (Böttcher/ Blasberg 2015, 8; Terhart 2005, 16; Wilke 2005, 97; Arnold et al. 2021, 4), auch zu Eignung und Neigung (Weyand 2012, 224) und von Hochschullehrenden (Böttcher/ Blasberg 2015, 8)
- Koordination von **Praktika und Praxiselementen**, einschl. Betreuung der Lehrkräfte an Schulen, Ausbildung von Mentor*innen, Veranstaltungskoordination (Weyand 2012, 224; Terhart 2005, 16; Stein 2020; Arnold et al. 2021, 4)
- **Bildungsforschung:** Unterstützung bei der Bildungs- und Schulforschung (Böttcher/ Blasberg 2015, 8; Terhart 2005, 16; Wilke 2005, 97); Ergänzung um **eigenen Forschungsauftrag** (z. B. Arnold et al. 2021); **Initiierung/Koordination von Forschungsvorhaben und -verbänden**, unter Koordination der Beteiligung der relevanten Fachdisziplinen (Weyand 2012, S. 225; Merkens 2005, S. 10); Beratung zu Förderprogrammen (Weyand 2012, 225); Beteiligung an Drittmittelanträgen (Kunze 2011, 103)
- **Nachwuchsförderung:** Unterstützung bei der Entwicklung und Durchführung von Angeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs (Böttcher/ Blasberg 2015, 8; Kunze 2011, 103; Arnold et al. 2021, 4; Weyand 2012, 225; Terhart 2005, 16-17)
- **Wissenstransfer:** Planung/Durchführung von Vorträgen, Tagungen; Entwicklung/ Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten (Weyand 2012, 224-225; Wilke 2005, 97; Arnold et al. 2021, 4)
- **Evaluation und Qualitätssicherung der Lehrkräftebildung** (Böttcher/ Blasberg 2015, 8; Weyand 2012, 224; Terhart 2005, 16; Wilke 2005, 97)
- Beratung bei der Erstellung und Novellierung von **Prüfungs- und Studienordnungen** (Terhart 2005, 16)
- **Lehramtsspezifische Personalentwicklung:** Entwicklung und Durchführung **hochschuldidaktischer Angebote** (Weyand 2012, 224-225; Terhart 2005, 16-17); Konzeption und Koordination zu **Weiterqualifizierungen** (Weyand 2012, 224-225; Merkens 2005, 10); **Mitwirkung bei Berufungsverfahren** (Weyand 2012, 224-225; Terhart 2005, 16; Böttcher/ Blasberg 2015, 10);
- **Weiterentwicklung einer Lehramtskultur** an den Hochschulen: z. B. in Form von Absolventenfeiern, Alumniarbeit (Weyand 2012, 225)
- **Mitwirkung bei der regionalen Schulentwicklung** (Merkens 2005, 13; Terhart 2005, 16-17)
- **Entwicklung und Anwendung innovativer Lehrformen** (Wilke 2005, 97; Terhart 2005, 16; Arnold et al. 2021, 4)
- **Interessenvertretung:** nachhaltige Vertretung der Belange der Lehrerbildung (Merkens 2005, 16-17; Stein 2020)
- **Studiengangs- und Curriculumsentwicklung** (Weyand 2012, 224; Kunze 2011, 103; Böttcher/ Blasberg 2015, 8), **vor allem im Sinne abgestimmter Curricula der verschiedenen Fachdisziplinen** (Merkens 2005, 10; Terhart 2005, 16; Arnold et al. 2021, 4)
- **„koordinierende Instanz“ zwischen den Einrichtungen der 1. und 2. Phase und damit die Weiterentwicklung der Verzahnung von Theorie und Praxis** (Weyand 2012, 222; Merkens 2005, 11; Wilke 2005, 97; Kunze 2011, 103; Böttcher/ Blasberg 2015, 11)
- **Beteiligung an 3. Phase der Lehrkräftebildung** (Böttcher/ Blasberg 2015, 10; Kunze 2011, 103)
- **stärkere Integration von Wissenschaft bzw. Erhöhung von Forschungsaktivitäten und gesellschaftspolitischer Themen in das Lehramtsstudium** (Böttcher/ Blasberg 2015, 11); ebenso Förderung von Internationalisierung, Digitalisierung, Diversität (Arnold et al. 2021, 4)
- **Positionierung und Meinungsbildung zu aktuellen Entwicklungen**, z. B. Quer- und Seiteneinstieg, Studienstruktur (Terhart 2005, 28)
- *Problemstellungen und Herausforderungen:*
 - bestehende **Unsicherheiten zu künftigen Mitteln bzw. fehlende Verstetigungen, größtenteils befristete Projektstellen** (Böttcher/ Blasberg 2015, 9)
 - **Beteiligung an allen relevanten Hochschulgremien** und damit an wichtigen Entscheidungsprozessen (Böttcher/ Blasberg 2015, 10)

Theoretische Grundlagen zur SWOT-Analyse zur Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes

- Hochschulinterne Akzeptanz sowie Rechte/Pflichten/Einfluss der Zentren abhängig von leitenden Akteuren innerhalb der Hochschulen (Böttcher/ Blasberg 2015, 10-11, 20; Weyand 2012, 224)
- Umsetzung von Leitbildern im Sinne einer **Formulierung „spezifische[r], messbare[r] und anspruchsvolle[r] Ziele** (Böttcher/ Blasberg 2015, 12-13)
- **Aufgabendefinition entsprechend strategischer Ziele und damit verbundener systematischer Bedarfsanalyse** (Böttcher/ Blasberg 2015, 20)
- Tatsächliche Steuerung der Lehrkräftebildung (Böttcher/ Blasberg 2015, 20)
- „Denken in Lagern und Fraktionen“ muss „identifiziert, angesprochen und möglichst überwunden [werden]“ (Stein 2020)
- *Empfehlungen und Standards (Auswahl)*
 - notwendig, die **Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für Maßnahmen und deren Zielerreichung** genauer und verbindlich zu bestimmen (Böttcher/ Blasberg 2015, 22)
 - Neben dem Aufstellen smarterer Ziele, **Aufgabenpriorisierungen, inhaltliche Studiengangsreformen**, Ideenfindung zur Einhaltung von Regelstudienzeiten, Stärkung der Einrichtungen durch die Hochschulleitungen (Böttcher/ Blasberg 2015, 23)
 - **Anregen politischer Debatten zur Lehrkräftebildung** (Böttcher/ Blasberg 2015, 24)
 - **Erhöhung von Forschungsaktivitäten** unter Einbindung der Zielgruppen aller Phasen (Böttcher/ Blasberg 2015, 24)
 - Merkens empfiehlt eine „**Fokussierung auf bestimmte Fragestellungen**“ und die Entwicklung „geeignete[r] Formen der Kommunikation“ (Merkens 2005, 13)
 - Arnold et al. (2021) formulieren in ihrem Eckpunktepapier **wesentliche Standards** von Zentren:
 - Ressourcen zur Entwicklung und Durchführung von nachhaltigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (Arnold et al. 2021, 5)
 - Nachhaltige Ressourcen- und Strukturbereitstellung zur Nachwuchsförderung (Arnold et al. 2021, 5)
 - Bereitstellung personeller, räumlicher und sachlicher Ausstattungen zur Aufgabenumsetzung, je nach Zahl der LA-Studierenden, einschl. deren Anteil an der Gesamtstudierendenzahl; angemessene Honorierung der professoralen Leitungen mit ggf. reduziertem Lehrdeputat (Arnold et al. 2021, 5)
 - Stimmrechtsbeteiligung bei Berufungen und Dauerbesetzungsstellen in den FD u. BW; bei Berufungen auch Vetorecht (Arnold et al. 2021, 5)
 - „[...] wirkungsvolle Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenzen sind beispielsweise über ein Prorektorat oder Vizepräsidium für Lehrerbildung in der Hochschulleitung verankert. Sie besitzen Sitz und Stimme in zentralen Hochschulgremien. Es gilt ein Anhörungsgebot wie eine Rechenschaftspflicht zu Angelegenheiten der Lehrerbildung.“ (Arnold et al. 2021, 5)
 - Regelmäßige Evaluation der Maßnahmen (Arnold et al. 2021, S. 6)
- Strukturelle Notwendigkeit:
 - **Zentrale wissenschaftliche Einrichtung (unter wissenschaftlicher Leitung)** quer zu allen Fachbereichen (Blömeke 2000, 128; Böttcher/ Blasberg 2015, 7; Terhart 2005, 16)
 - „Dass es sich um eine wissenschaftliche Einrichtung handelt, ist dabei aus verschiedenen Gründen (über-)lebenswichtig: um in den Fachbereichen auf ausreichend Akzeptanz zu stoßen [...]. Fundierte Diagnosen, die Beherrschung, Anwendung und Weiterentwicklung des [für einen erforderlichen Organisationsentwicklungsprozess] notwendigen Instrumentariums, die Initiierung von Diskursen zur Klärung der komplexen Ziele von Lehrerausbildung, die Planung von Veränderungen, die Überprüfung ihrer Wirkungen sowie die Reflexion der eigenen Rolle erfordern eine intensive wissenschaftliche Tätigkeit.“ (Blömeke 2000, 129)

Hochschulinterne und -übergreifende Strukturen

- Koordinierende Rolle von Querstrukturen unterschiedlich institutionalisiert, als hilfreich formulieren Altrichter et al. 2022, 80:
 - o Gesetzliche Verankerung der Querstrukturen in Aufgaben, Rechten, Pflichten und Ausstattung
 - o hochschulübergreifende zentrale Strukturen zur Koordination der Lehrkräftebildung im Bundesland
 - o Beitrag zur Forschungsstärke der Lehrkräftebildung
 - o Rolle der Querstrukturen als Beratungs- und Verhandlungsraum für die Lehrkräftebildung im Bundesland nutzbar machen und institutionalisieren
- Zusammenarbeit der Zentren **informell**, in **Arbeitskreisen (BY)**, **Kooperationsräten / Beiräten** (z.B. BE) oder **durch gemeinsame strukturelle Einheit** (z.B. SL, M-V, NI siehe Abbildung) (vgl. Altrichter et al. 2022)
- Im niedersächsischen „Verbund zur Lehrerbildung“ Einsitz der Ministerien und Zentren (vgl. Abb.2)

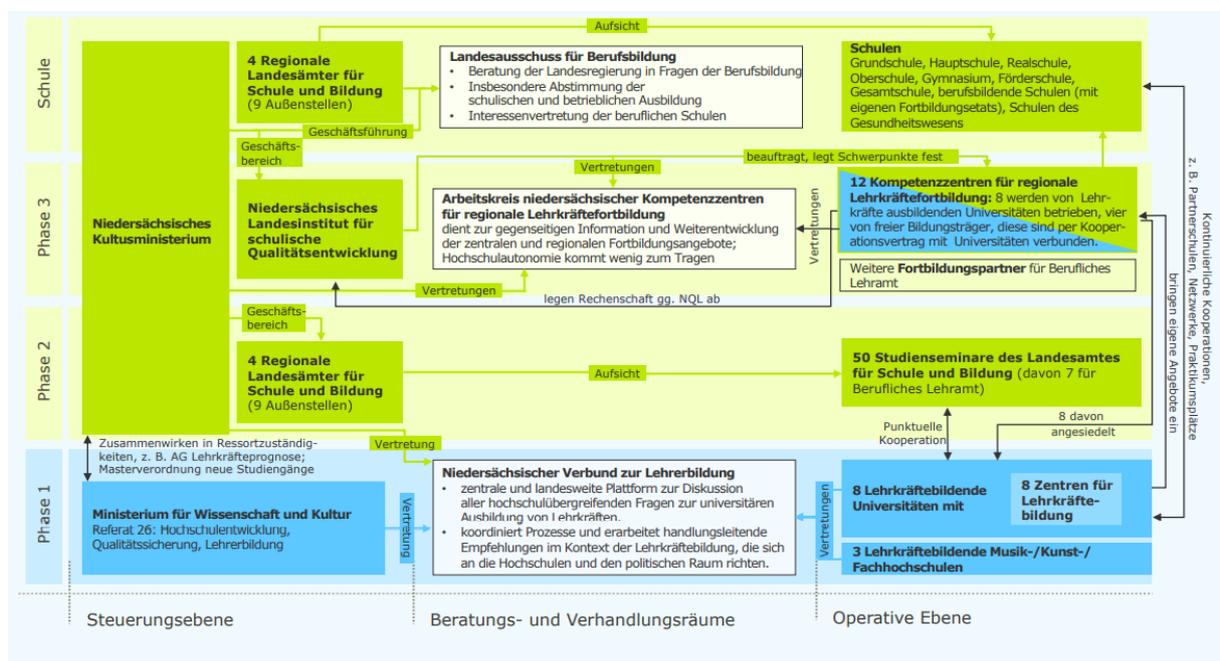


Abbildung 2: Struktur der Lehrerbildung in Niedersachsen (Altrichter et al. 2022, 36)

Es kann eine „Frageperspektive der Hochschulen sein, inwiefern sie Wissen und ihre Kompetenzen zunehmend in die (phasenübergreifende) Weiterentwicklung einer professionsorientierten Lehrkräftebildung einbringen wollen und den **Schritt von der institutionenbezogenen zur systemischen Ebene** gehen. Dies geht wahrscheinlich mit weiterer Governance-Forschung, aber vor allem mit einem Empowerment im Kontext von Wissenschafts- und vor allem Kultusministerien einher, für die entsprechende Nachhaltigkeitsstrategien hilfreich sind (vgl. Ramboll 2021). Dabei scheinen sich Modelle herauszukristallisieren, die in Ländern mit wenigen lehrkräftebildenden Hochschulen Querstrukturen oder institutionenübergreifende Zentren als zentrale Verhandlungspartner enthalten (z. B. HH, MV), während in Ländern mit mehreren Hochschulen eher Netzwerke (z. B. NW) oder Verbände (z. B. BW) geeignet erscheinen.“ (vgl. Altrichter et al. 2022, 80)

Phasenübergreifende Strukturen & Informelle/formalisierte Formen der Kooperation

- **Gute und effiziente Zusammenarbeit der Phasen** sehr an Personenkonstellationen gebunden und äußerst mühsam – erzwungene Kooperation etwa über die Gestaltung von Praxissemestern kann sich negativ auswirken (Terhart 2011)

Theoretische Grundlagen zur SWOT-Analyse zur Novellierung des Lehrbildungsgesetzes

- **Klare Zielformulierung und Absprachen** zu Umsetzungen und Zielerreichungen für 1., 2., 3. Phase (Terhart 2011) dringend notwendig – dringend **Systematisierung und Strukturierung der 3. Phase** als bewusster Teil einer generellen Professionalisierung und nicht nur als Add-on-Möglichkeit (Terhart 2011) – Nutzung der Universitäten als strukturiertem Ort der 3. Phase (auch Scholz-Schmied & Curcio 2021)
- Grundsätzliches Verständnis, dass erste Phase nur ein kleinerer, aber grundlegender Teil der gesamten „Ausbildung“ oder Professionalisierung zur Lehrkraft sind (Terhart 2021 und Scholz-Schmied & Curcio 2021, 231)
- Phasenübergreifende Zusammenarbeit realisiert sich in Deutschland häufig **anlassbezogen** (z.B. Fort- und Weiterbildung, Praktika), **projektbezogen** (SL) und/oder über **Beiräte** (HB, BE, MV), über **Vertretungen der Phasen in den kollegialen Leitungen der Zentren** (RP) und in Hamburg strukturell verankert durch ein **institutionenübergreifendes Zentrum** (HH; siehe Abb.3) (vgl. Altrichter et al 2022)

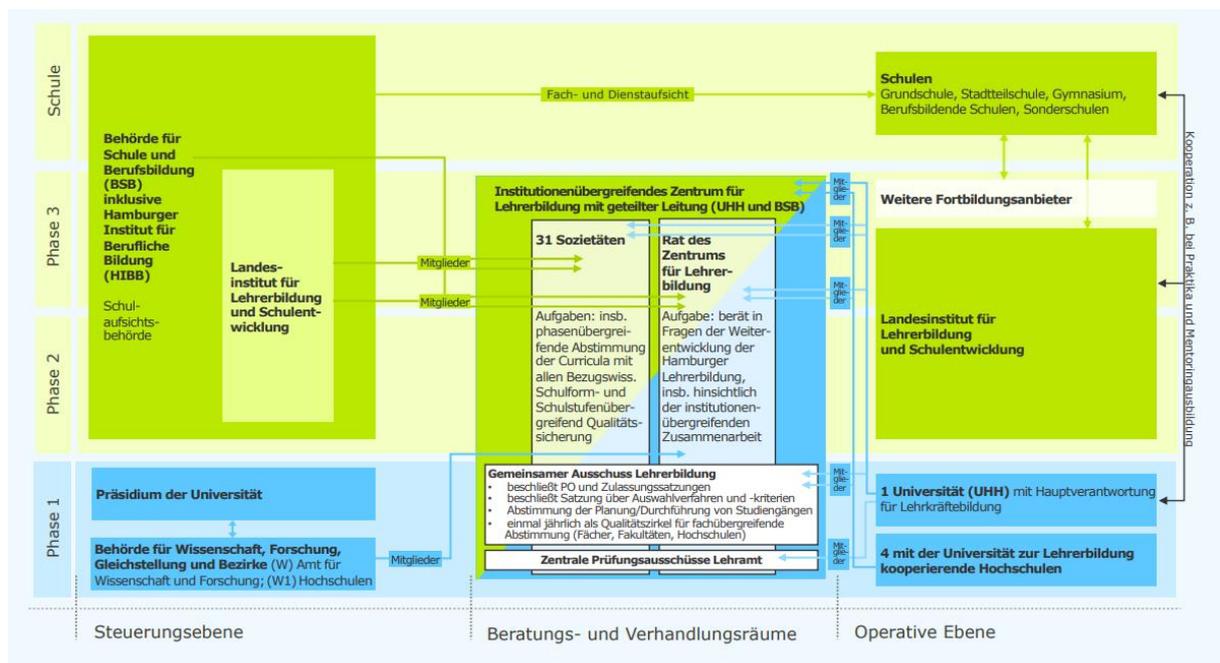


Abbildung 3: Struktur der Lehrkräftebildung in Hamburg (Altrichter et al. 2022, 33)

Vorbereitungsdienst

- **Ziele nach KMK (2012):** dient der **Weiterentwicklung von den in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ formulierten Kompetenzen** für das Berufsfeld des Lehrers
 - o Berücksichtigung neuerer Entwicklungen im Schulbereich auf der Basis der im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen
- umfasst **theoretische Anleitung, unterrichtliche Erprobung und Theorie geleitete Reflexion** in folgenden Formaten:
 - o Einführungsveranstaltungen,
 - o Hospitation,
 - o begleiteter Unterricht,
 - o selbstständiger Unterricht (Umfang darf nicht den Ausbildungscharakter infrage stellen)
 - o Ausbildung in seminaristischen Veranstaltungsformen
- **Dauer** ursprünglich 24 Monate, durch Reform Lehrerbildung mit größeren Praxisanteilen unterschiedliche **Verkürzungen des Vorbereitungsdienstes** – meist im Zusammenhang eines Praxissemesters (Brandenburg explizit 18 Monate, 12 nur mit nachgewiesenem Praxissemester) (knappe Übersicht:

Anderson-Park/Abs 2020, 332) – aber Verkürzung nicht zwingend mit größerem Praxisumfang im Studium verbunden

- **Einführungsphase** zwischen einem und 6 Monaten mit geringerer Eigenverantwortung (insbesondere zu haltenden Unterrichtsstunden) (Anderson-Park/Abs, 2020)
- Auch Vorbereitungsdienst in HE, BE, SH, ST, SL **modularisiert und an KMK-Standards ausgerichtet**, um Verzahnung zu erleichtern – **keine Erkenntnisse über Wirkung** (Anderson-Park/Abs, 2020)
- **Zahl der Stunden in der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung** variiert stark und ist unterschiedlich verbindlich und erkennbar geregelt (Anderson-Park/Abs, 2020)
- **Prüfung zum zweiten Staatsexamen** variiert erheblich – gemeinsame Komponente ist lediglich die Lehrprobe/unterrichtspraktischen Prüfungen, die in beiden Fächern zu absolvieren sind, dazu können mündliche und schriftliche Prüfungen und eine Beurteilung durch die Schulleitung der Ausbildungsschule kommen (Anderson-Park/Abs, 2020)
- **Aufgaben des Vorbereitungsdienstes** nach Anderson-Park/Abs, 2020: Planung, Durchführung, Reflexion von Unterricht; Leistungsbeurteilung, individuelle Förderung, Beratung, Klassenführung, Schulentwicklung und der Aufbau einer eigenständigen professionellen Entwicklung
- 4-9 Unterrichtsbesuche je Ausbildungsfach mit Beurteilung des Ausbildungsstandes als Ausgangspunkt für Reflexion und Beratung (Anderson-Park/Abs, 2020)
- **Mentoren und Mentorinnen** mit wichtiger Rolle neben Schulleitungen und Auszubildenden der Studienseminare (ebd.)
- Vertiefende und detaillierte **Informationen zu den Vorbereitungsdiensten der Länder:** <https://www.bildungsserver.de/Vorbereitungsdienst-Referendariat-2521-de.html>
- **Krisenhaftigkeit des Vorbereitungsdienstes** vor allem beim Einstieg als Praxisschock kann zu emotionaler Erschöpfung führen, ist aber als **Entwicklungsaufgabe und Lern-Anlass** auch unerlässlich und wertvoll (zusammenfassend Anderson-Park/Abs, 2020) – angehende Lehrkräfte erleben dann beim Berufseinstieg einen zweiten **Praxisschock**
- „Der Aufbau der Reflexionsfähigkeit hängt mit der **Diskussionskultur in den Ausbildungsseminaren** zusammen. Dabei erwiesen sich die Einnahme verschiedener Perspektiven und die Gegenüberstellung von Sichtweisen im Gegensatz zu bloßem Erfahrungsaustausch als förderlich für die Reflexionsfähigkeit der LiV.“ (Anderson-Park, Abs/020, S. 336)
- Unterstützungsstrukturen und Mentoring sagen wahrgenommene Kohärenz der Professionalisierung voraus und erhöhen die Verbleiberate bei beginnenden Lehrkräften
- **--> In allen Phasen der Lehrerbildung sollen Akteure aus den Hochschulen und den Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes in geeigneter Form zusammenwirken (KMK 2012)**

Theoretische Grundlagen zur SWOT-Analyse zur Novellierung des Lehrbildungsgesetzes

Quellen

- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich Chr., Mühleib, M., Tölle, J. (2022): Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.
- Anderson-Park, E., Abs, H. J. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst, In: Cramer, C., Rothland, M., König, J., Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 332-338). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Arnold, E. Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A. Koch, K., Strebrow, L., van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen.
- Blömeke, Sigrid (2000): Zentren für Lehrerbildung. Element universitärer Organisationsentwicklung. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 48 (4), Neuwied, S. 124-130.
- Blömeke, S. (2011). Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (eds) Stationen Empirischer Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_28.
- Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 332-338). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.
- Bohl, Thorsten & Beck, Nina. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., Rothland, M., König, J., Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 280-289). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Böttcher, Wolfgang (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., Rothland, M., König, J., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S: 269-279). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2021). Lehrerbildung in der Hochschule. In T. Hascher, W. Helsper & T-S. Idel (Hrsg.), Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012).
- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hgg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunze, Ingrid (2011): Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? – Osnabrücker Erfahrungen, In: Blömeke et. al. (Hrsg.): Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 43, S. 99-106.
- Merkens, H. (2005). Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft? In: H. Merckens (Hrsg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-14.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung Wiesbaden: Springer VS. S. 1011–1034. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Schnoz-Schmied, T., Curcio, G.-P. (2021): Studienerfolgsmanagement und die Passung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4/16
- Stein, Martin (2020): Das Zentrum für Lehrerbildung als universitäre Einrichtung der Lehrkräftebildung – die Sicht der Fachdidaktik. *Erziehungswissenschaft* 60, S. 71-75.
- Terhart, Ewald (2005): Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens (Hrsg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGFE (S. 15-31) Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. *Erziehungswissenschaft* 43, S. 113-117
- Terhart, Ewald. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2. S. 3-21. 10.1007/s35834-012-0027-3.
- Terhart, E. (2011a) Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helsper, W., Tippelt, R. (Hgg.): Pädagogische Professionalität (S. 202-224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Weyand, Birgit (2012): Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: Kraller, Christian (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (S. 213-233).Münster: Waxmann.
- Wilke, Franziska (2005). Lehrerbildungszentren in Deutschland. In: Merckens (Hrsg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGFE (S. 93-101). Wiesbaden: VS Verlag.