

Gestufte Lehrkräftebildungsstandards in der Praxis der Hochschullehre: Befunde aus Projekten zur Weiterentwicklung der Lehre

Sabrina Kufner & Jutta Mägdefrau

Die Passauer gestuften Standards für die Lehrkräftebildung sind als Vorschlag zu verstehen, Kompetenzanforderungen transparent zu machen und für Beratung sowie Selbstreflexion in allen Phasen der Lehrkräftebildung eine Grundlage zu schaffen. Sie sind in allen Phasen der Lehrkräftebildung einsetzbar und werden bereits vielfach herangezogen, was vermutlich auch auf ihren phasenübergreifenden kooperativen Entstehungsprozess zurückzuführen ist. Das Ergebnis einer fruchtbaren Zusammenarbeit und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven von Universität, Schulaufsicht, Seminar und Praktikumslehrkräften ist ihre größte Stärke. Wir bekommen Rückmeldungen einerseits von Lehrkräften in beratender Funktion während der schulpraktischen Studien, die über eine entlastende Orientierungsgrundlage durch die Darstellung eines wissenschaftlich belastbaren und vor allem durch Indikatoren sichtbaren Erwartungshorizonts für diese Phase berichten. Studierende schildern uns in Lehrveranstaltungsevaluationen, dass sie in dem Instrument eine wichtige Orientierungshilfe sehen, um zu verstehen, welche Kompetenzen sie zu welchem Zeitpunkt ihres Studiums inklusive der Praxisphasen erwerben sollen.

Was wir jedoch nicht wissen, ist, ob Lehrkräfte und Studierende die Standards auch wirklich heranziehen und nutzen (siehe Beitrag von Kufner in diesem Band). Was bewirkt der Einsatz der Standards für den Kompetenzerwerb der Studierenden, sofern sie ihn einsetzen? Was können wir in Bezug auf die Lehre in der Lehrkräftebildung lernen, wenn wir als Lehrende die Standards einsetzen? Die oben berichteten Aussagen basieren sämtlich auf den Rückmeldungen einzelner aus Kursevaluationen oder aus persönlichen Gesprächen. Ob der Einsatz gestufter Standards einen positiven Effekt für die Lernprozesse Studierender der universitären Phase, für Referendarinnen und Referendare in der zweiten Phase und für Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen hat, muss erst noch überprüft werden.

Diese Fragen bildeten den Anlass, mit dem wir einen Aufruf für Beiträge formulierten, die einen datenbasierten Einblick in die Effekte des Einsatzes der Standards in der universitären Phase adressieren.

Durch diesen empirischen Zugang der Aktionsforschung sollte ein evidenzbasierter Blick auf den Einsatz der Standards in unterschiedlichen fachlichen Kontexten geschaffen werden. Aktionsforschung hat sich in den letzten Jahren als eine transformative Methode in der Hochschullehre etabliert (Altrichter et al., 2018; Mägdefrau et al., 2023), die eine Möglichkeit zur niedrigschwelligen Gewinnung von Daten zur Verbesserung der eigenen Lehre bietet (vgl. Wildt, 2023). Aufgrund ihres Fokus auf die Veränderung der eigenen Lehrpraxis ist sie für die Professionalisierung von Lehrkräften ein geeignetes Forschungsparadigma im Hochschulkontext und für eine Annäherung an den Praxiseinsatz der Standards u.E. gut geeignet.

Wissenschaft, (Lehr)Praxis und ihre spezifische Verbindung in der Aktionsforschung

Zwar soll an dieser Stelle nicht im Detail auf die breite Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrkräftebildung eingegangen werden, zur Legitimation des Aktionsforschungsansatzes im Kontext von Lehrverbesserungen seien jedoch einige relevante Gedanken hierzu angeführt:

Der Ruf nach mehr Praxis im Lehramtsstudium ist Ausdruck eines u.E. falsch verstandenen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis. Die Logik der Wissenschaft und die Logik der Praxis als strukturell unterschiedliche Sphären zu betrachten, würde möglicherweise dem Diskurs um Lehrkräftebildung gut tun, statt immer mehr Konzepte zu entwickeln, die die beiden Lernfelder einander anzunähern versuchen (vgl. jüngst das Gutachten zur Lehrerbildung in Bayern: Expertinnen- und Expertenkommission 2025). Unter Verweis auf die Beiträge von Hedtke zum „unstillbaren Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000, 2007) schreibt Rothland in Zustimmung zu Hedtkes kritischer Position: „Praxisbezug meint [...] erstens, dass Praxiserfahrungen in das Studium integriert werden und zweitens, dass das Studium insofern praxisrelevant sein möge, als dass es die Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium bereits möglichst handlungsfähig entlasse“ (Rothland, 2020, 270). In der Lehrkräftebildungsforschung stehen sich Vermittlungsansätze, die versuchen zu beschreiben, wie sich wissenschaftliches Wissen und

Praxiserfahrung relational zueinander verhalten und verbunden werden können, und Transformationsmodelle aus der Wissensverwendungsforschung, die von einem strukturellen Gegensatz wissenschaftlichen und praktischen Wissens ausgehen, fast diametral gegenüber. Wenn man bereit ist zu akzeptieren, dass Wissenschaft anderen Handlungslogiken entstammt als Praxis, muss die Norm, dass ein Lehramtsstudium möglichst praxisnah zu sein hat, kritisch hinterfragt werden. „Erst ausgehend von dieser Norm erscheint es geboten, die Einheit von Wissenschaft und Berufspraxis zur Gelingensbedingung der Lehrerbildung zu erklären“ (ebd. 280).

In Zustimmung zu den Analysen Rothlands sind die Lehrkräftebildungsstandards und der Einsatz dieser Standards in der lehrkräftebildungsbezogenen Lehre daher gerade nicht etwa Ausdruck einer Theorie-Praxis-Relationierung, sondern sollen dazu dienen, die reflexive Distanz zu einer Praxis herzustellen, die für Wissenschaft erforderlich ist. Handlungsdruckentlastung und Anerkennung, ja teilweise sogar bewusste Herstellung von Komplexität als Merkmale von Wissenschaft stehen Komplexitätsreduktion, Einmaligkeit und Situiertheit beruflicher Praxis gegenüber. Lehrkräftebildungsbezogene Lehre an Universitäten soll daher nicht möglichst praxisnah sein, sondern einführen in das wissenschaftliche Theoriegebäude des jeweiligen Faches mit dem Ziel der Entwicklung wissenschaftlicher Analyse- und Transferfähigkeit, aber unter Anerkennung (und Bewusstmachung) der Autonomie der Praxis.

Was bedeutet das für die Hochschullehre und den Einsatz gestufter Standards für die Lehrkräftebildung? Zum einen formulieren die Standards normativ für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung Ziele, die mit den ersten Universitätssemestern und universitär begleiteten Praxisphasen erreichbar sein sollen. Handlungsfähigkeit als Lehrkraft – also die unmittelbare Zielstellung mit Blick auf den angestrebten Beruf – ist noch nicht Ziel dieser ersten Phase der Lehrkräftebildung. Das sollte unmittelbar Auswirkungen auf die Hochschullehre – sowie auf die Begleitung der Phase an den Schulen vonseiten der betreuenden Lehrkräfte – haben. Zum anderen profitiert die Entwicklung einer professionellen Analyse- und Transferfähigkeit von einer fragenden Haltung an die eigene Praxis, deren Grundstein bereits im Studium gelegt werden kann und muss. An dieser Schnittstelle kann Aktionsforschung zielführend verortet werden. Sie versucht, Lehre datengestützt weiterzuentwickeln, ohne jedoch die Handlungslogik der Sphäre

„Praxis“ zu verlassen. Aus der Perspektive eines oder einer Lehrenden formuliert: Die Daten stammen von meinem Kurs, von Studierenden, die ich kenne und mit denen ich die Fragestellung und die Daten teile und bespreche, so dass u.U. gemeinsame Schlussfolgerungen denkbar sind. Ich gewinne also kurs- und situationsbezogen empirische Evidenz über Lernprozesse zusammen mit meinen Studierenden.

Grundsätzlich wird evidenzbasiertes Handeln verstanden als die Bewertung von systematisch gesammelten Daten und Informationen, die durch methodische Untersuchungen und Experimente gewonnen werden, und die Grundlage für Entscheidungen bilden; in der Hochschullehre wird sie oft verstanden als datengestütztes Entscheiden über didaktische Interventionen (Reinmann, 2015, S. 181). Damit grenzt es sich ab von erfahrungsbasiertem Handeln, bei dem „gefühlte Evidenz“ vom einzelnen Lehrenden formuliert wird. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Lehrpraxis als eine eigene Praxis an der Wissenschaftsinstitution Universität ebenso nicht als Ableitung oder Anwendungsfeld wissenschaftlicher Forschungsergebnisse dienen kann, sondern hier gilt Gleiches wie für die Schulpraxis auch: Sie folgt ihrer eigenen Handlungslogik. Vor diesem Hintergrund kann Aktionsforschung eine relevante Rolle bei der Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber der eigenen Praxis spielen, denn für das Individuum kann erfahrungsbasiertes Wissen sehr überzeugend und stabil sein und gegen evidenzbasierte Irritationen abschirmen. Hier setzt Aktionsforschung an. Ein wesentliches Merkmal ist gerade ihr pragmatischer Fokus auf eine datengestützte Verbesserung der eigenen Lehrpraxis. Im Gegensatz zu Forschungsansätzen, die streng darauf achten, den Beobachtungsgegenstand nicht zu beeinflussen, also Reaktanz zu vermeiden, zielt die Aktionsforschung genau auf das Gegenteil ab: Veränderungen sollen herbeigeführt werden unter Beteiligung aller Kursteilnehmenden.

Die Definition der Aktionsforschung als eine Methode, die bewusst und gezielt Praxis beeinflussen will, stellt einen Gegensatz zur Logik empirischer Lehr-Lernforschung dar. Während empirische Unterrichtsforschung Ergebnisse liefert, die aufgrund ihrer eingeschränkten Aussagereichweite, ihrer Komplexität und ihres fehlenden Anwendungsbezugs in der Regel nicht zur Anleitung von Praxis gedacht sind, postuliert Aktionsforschung das Sammeln von lernprozessbezogenen Daten als integralen Bestandteil der Praxis. Lehrende werden zu aktiven Mitproduzenten von Wissen und

Erkenntnis für den Bereich ihrer Lehre. Wir sehen großes Potenzial darin, Aktionsforschung in der Lehrkräftebildung zu etablieren, weil sie an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis ein Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Sphären womöglich unterstützen kann. Eine forschende Haltung könnte entscheidend sein für lebenslange berufliche Weiterentwicklung und die Anpassung an komplexe, sich beständig verändernde Bildungskontexte.

Möglicherweise kann Aktionsforschung die Entwicklung einer Grundhaltung bei zukünftigen Lehrkräften unterstützen, die sie befähigt, theoretisches Wissen für die Analyse und Reflexion ihres Berufsfeldes nutzbar zu machen, ohne einer schlichten Anwendungslogik aufzusitzen. Der Wissenschaftsrat fordert explizit, dass die Universität die „Ausbildung einer forschenden Haltung“ (Wissenschaftsrat, 2022, 9) unterstützen solle. Im hier gewählten Ansatz steckt die Chance eine experimentelle Haltung gegenüber der eigenen Praxis fördern. Eigene professionelle Handlungen werden dementsprechend nicht als selbstverständlich, sondern als grundsätzlich überprüfungsbedürftig verstanden. Dies erhöht die Sensibilität der Praktikerinnen und Praktiker für die Stärken und Schwächen der eigenen alltäglichen Realität. Auf diese Weise adressiert Aktionsforschung auch das Konzept des forschenden Lernens. Indem Studierende in die systematische Untersuchung der Lehrpraxis im Rahmen von derartigen Projekten einbezogen werden, erlernen sie Strategien, die sie für die Entwicklung der eigenen Lehre als Lehrkraft später vermutlich übertragen können.

Zu diesem Heft

Der Fokus der Versuche zum Einsatz der Standards in der Lehrpraxis liegt – wie oben ausgeführt – zunächst auf der universitären Entwicklungsphase. Dies betrifft sowohl die Praktikumsbegleitung als auch die Hochschuldidaktik in der Lehrkräftebildung. Letztere verdient ein besonderes Augenmerk, denn die Kompetenzanforderungen für die Lehrenden an der Universität sind in der gestuften Form relevant, weil sie gewissermaßen die Ziellinie für die jeweiligen Studierendengruppen darstellen (vgl. Mägdefrau et al. 2024, S. 12).

Die in diesem Heft gesammelten Beiträge verfolgen unterschiedliche Fragestellungen und setzen auch das Standardpapier unterschiedlich ein. Zwar verstehen sich nicht alle Projekte explizit als Aktionsforschungsprojekte. Gleichwohl sind alle im Rahmen von Universitätskursen entstanden, arbei-

ten mit kursbezogenen Stichproben und zielen auf die Weiterentwicklung von Kursformaten.

Heller und Brandl untersuchen die selbsteingeschätzte Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Fach Mathematik im studienbegleitenden Praktikum. Das Standardpapier wurde zur Generierung von Items für einen Selbsteinschätzungsbogen herangezogen. Die Daten sprechen für einen wahrgenommen Kompetenzzuwachs in allen Dimensionsfacetten. Die Autoren fanden aber unterschiedliche Ausprägungen der Zuwächse zwischen den Kompetenzfacetten. Diese Unterschiede liefern eine Grundlage für die Reflexion von Schwerpunktsetzungen in den Begleitveranstaltungen im Praktikum. Besonders interessant ist hier, dass die Autoren mit den Diagnosekompetenzen eine Dimension identifizieren konnten, in der sich die Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters wenig kompetent empfanden. Die Autoren verweisen darauf, dass gerade leistungsmessungsbezogene Handlungskompetenz zu diesem Zeitpunkt der Lehrkraftbiographie auch noch nicht entwickelt sein kann und muss. Sie wird erst in einer späteren Lernphase ausführlich adressiert, nämlich im Referendariat.

Auch *Mendl, Sitzberger, Gsödl und Schmid* befassen sich mit dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum. Studierende im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum des Faches Katholische Religion schätzen zu Beginn und am Ende eines praktikumsbegleitenden Seminars ihre Kompetenzen in verschiedenen ausgewählten Dimensionen des Standardpapiers ein und berichten in den meisten untersuchten Dimensionen einen deutlichen Kompetenzzugewinn. Die Autoren setzen sich – basierend auf Pilotierungen – mit der Frage auseinander, wie ein standardbasierter Fragebogen formuliert sein sollte, um überhöhte Selbsteinschätzungen oder sozial erwünschtes Antwortverhalten zu minimieren. Sie kommen zu dem Schluss, dass Ich-Formulierungen und sehr konkrete Kompetenzen „Ich kenne Phasenstrukturmodelle von Unterricht“ besser für Selbsteinschätzungen geeignet sind als die unpersönlich formulierten Standards im Ausgangsdokument. Ein analoges Vorgehen findet sich auch im Beitrag von *Mägdefrau*.

Kufners Beitrag versucht zu erfassen, wie die Standards von Studierenden für ihren Lern- und Entwicklungsprozess aktuell genutzt werden, um daraus Schlussfolgerungen für eine Etablierung der Arbeit mit den Standards für das Praktikumskonzept Lehr:Werkstatt ableiten zu können, was dann die Praktikumsbegleitung an der Universität ebenso weiterentwickeln sollte wie die Betreuung an den Schulen. Auf Basis von

10-Minuten-Papieren, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden, zeigt Kufner, dass die Standards von den Studierenden wenig genutzt werden, ihr Potenzial für den Lernprozess daher auch nicht wirksam werden kann (wenn sie solches haben). Die Autorin diskutiert, wie die Arbeit mit den Standards in bestehende Kurs- und schulische Betreuungssituationen systematisch eingebaut werden kann.

Mägdefrau entwickelte auf Basis ausgewählter Standards einen Selbsteinschätzungsbogen für Studierende zu deren Kompetenzen im Bereich der Konstruktion selbstregulationsförderlicher Aufgaben. Damit wurden zu Beginn und am Ende des Seminars die selbsteingeschätzten Kompetenzen gemessen. Diese wurden verglichen mit der Qualität der von den Studierenden zu Beginn und am Ende des Seminars erarbeiteten Lernaufgaben für den Unterricht an einem Gymnasium. Die Befunde sind ernüchternd: Erstens zeigen sich im Laufe des Seminars nur geringe Kompetenzzuwächse bei der Gestaltung von SRL-Aufgaben bei gleichzeitig hohen selbsteingeschätzten Kompetenzen. Und zweitens korrelieren die Selbsteinschätzungen nicht mit den Lernergebnissen.

Im Beitrag des Faches Musikpädagogik von *Schellberg und Fehrenbach* zum Thema "Standardbezogene Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Klassenführung im Fach Musik" wird in einem Prä-Post-Design erhoben, wie sich Klassenführungskompetenzen aus Sicht der Studierenden im Verlauf eines Semesters entwickeln (Anwendungsfall z.B. Classroom-Management beim Klassenmusizieren). Die Autorinnen setzen dabei einen erprobten Fragebogen ein, der spezifisch selbsteingeschätzte Klassenführungskompetenzen misst und finden in vielen Dimensionen eine deutliche Steigerung über den Seminarverlauf hin, die sie als positive Entwicklung werten. Sie verknüpfen ihre Befunde mit den in den Passauer Standards geforderten generalisiert formulierten Klassenführungskompetenzen und beziehen sie auf die fachdidaktischen Anforderungen.

Sind die Standards tauglich für den Praxiseinsatz?

Ein Potenzial des Einsatzes der Standards in der Praxis betont die Autorengruppe Mendl und Kolleg:innen, die die Einholung von Fremdeinschätzungen der Studierendenkompetenzen durch Lehrkräfte vorschlagen. Wir haben in Gesprächen mit Lehrkräften immer wieder gehört, dass ihnen die Standards helfen, ein Anforderungsniveau erkennen zu können, das von Studierenden im Fachpraktikum erwartbar erfüllt werden sollte. Dennoch

können sie zu einzelnen Indikatoren keine valide Auskunft über die Kompetenzen ihres Praktikanten bzw. ihrer Praktikantin geben, weil sie – so auch die Autorengruppe Mendl – keine Gelegenheit für Gespräche haben, aufgrund derer sie theoretisches Wissen (z.B. „kennen Strukturmodelle von Unterricht“) erfassen könnten. Das heißt, wenn wir versuchen, über Betreuungslehrkräfte Rückmeldungen zum Unterricht von Novizen zu erhalten, muss sichergestellt sein, dass sie nach Beobachtung von Unterrichtsstunden dazu in der Logik der Praxis Rückmeldung geben können. Sie werden dies nicht in der Logik der Wissenschaft tun. Ein Beispiel: Eine Lehrkraft kann nach einer Unterrichtsbeobachtung Aussagen darüber treffen, ob der Unterricht eine klar erkennbare Struktur aufwies und zur gewählten Unterrichtskonzeption Entdeckenden Lernens gepasst hat, nicht jedoch, ob der oder die Studierende über Wissen verfügt, welche Strukturmodelle es in der Schulpädagogik gibt und wie sie sich in unterschiedlichen Konzeptionen von Unterricht verwirklichen lassen. Dies erfordert ein ausführliches Gespräch.

Dass die Standards sich nicht als Test eignen, haben wir in allen bisherigen Veröffentlichungen stets betont. Sie eignen sich offenbar für Selbsteinschätzungen, sofern noch daran gearbeitet wird, wie verhindert werden kann, dass die Studierenden ihre Kompetenzen massiv überschätzen, wie in den Projekten von Mendl und Kolleg:innen sowie von Mägdefrau deutlich wurde. Die Überlegung, dass ein Seminar zu einem Absinken der selbsteingeschätzten Kompetenz führen kann, und sich gerade darin ein Lernzuwachs spiegelt, muss erst noch ins Bewusstsein aller mit den Standards Arbeitenden gelangen. Wenn durch ein Universitätsseminar erreicht wird, dass die Studierenden die Komplexität von Unterricht wahrnehmen und simplifizierende Vorstellungen abgebaut werden, die Schwierigkeitswahrnehmungen also steigen, dann ist aus wissenschaftlicher Perspektive viel gewonnen. Aus Sicht der Praxis hingegen ist eine Irritation eingetreten, die womöglich als verunsichernd erlebt wird.

Die Standards sind so formuliert, dass sie ein Können und Wissen auf einem Niveau formulieren, das Studierende mit den vorausgegangenen Lerngelegenheiten erreichen können. Für die in diesem Heft versammelten Beiträge betrifft das die Phasen 1 und 2, also die Phase bis zum Ende des ersten Schulpraktikums und die bis zum Ende des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums, mit dem sich die Beiträge von Heller & Brandl, von Mendl & Kolleg:innen sowie die von Kufner und

auch Fehrenbach & Schellberg befassen. Mägdefrau berichtet aus einem Universitätsseminar, das nicht im Praktikumskontext steht, jedoch in einem Kooperationskontext mit einem Gymnasium. Daran nahmen Studierende teil, die noch in Phase 1 standen, sowie fortgeschrittene Studierende aus höheren Semestern. Interessanterweise waren bei letzteren die Selbstüberschätzungen besonders ausgeprägt. Verkürzt könnte man sagen: Mehr Praxiserfahrung führte in diesem Aktionsforschungsprojekt zu größerer Kompetenzfehlschätzung.

Wenn die Niveaustufung in den Standards valide ist, dann dürfen hohe Kompetenzselbsteinschätzungen im Verlauf eines Semesters nicht verwundern. Die Studierenden glauben, sich zu ihrer Niveaustufe hin weiterentwickelt zu haben. Wenn diese Selbsteinschätzung mit den niveauentsprechenden Leistungsanforderungen übereinstimmen würden, wäre diese Messung als valide zu akzeptieren. Hier scheinen weitere Projekte erforderlich, in denen die selbsteingeschätzten Kompetenzen mit Leistungen verglichen werden und dies den Studierenden auch transparent gemacht wird.

Insgesamt zeigen die Beiträge in diesem Heft, dass der Einsatz der Passauer Standards in der Praxis von Hochschulseminaren sinnvoll möglich ist und zur Verbesserung von Lehre beitragen kann. Ihr Einsatz im Praktikum gewinnt vermutlich durch enge Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrkräften, die durch strukturelle Probleme (fehlende Betreuungs- und Kooperationszeiten) erschwert ist. Gleiches ist zu vermuten für einen Einsatz im Referendariat, der bisher noch gar nicht untersucht ist. Und auch im Bereich der Lehrkräftefortbildung besteht u.E. Potenzial für eine Unterstützung von Fortbildungsplanung und –evaluation. Hierzu wäre es wünschenswert, weitere Untersuchungen in enger Zusammenarbeit mit den beteiligten Praktiker:innen anzustoßen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Stuttgart: utb GmbH.
- Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern (2025). *Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung*. Online verfügbar unter: https://www.stmwk.bayern.de/download/22818_Gutachten-zur-Weiterentwicklung-der-Lehrkr%C3%A4ftebildung-in-Bayern-1.pdf
- Hedtko, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem, der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.
- Hedtko, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: Lit.
- Mägdefrau, J., Köstler, V. & Caspari-Sadeghi, S. (2023). Action Research in der Hochschullehre: Overcoming resistance to change? Vorwort zum Themenheft Action Research in der Hochschullehre. *Empirische Pädagogik* (3), 225-234. Online verfügbar <https://www.vdp-landau.de/programm/empirische-paedagogik/>
- Mägdefrau, J., Kufner, S., Eberth, A. & Birnkammerer, H. (2024). Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung: Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *PAradigma: Beiträge Aus Forschung Und Lehre Aus Dem Zentrum für Lehrerbildung Und Fachdidaktik*, 12, 4-15. <https://doi.org/10.15475/paradigma.2024.2.1>
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen. Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63(5 + 6), 178–188.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66(2), 270-287. DOI: 10.25656/01:25795
- Wildt, J. (2023). Aktionsforschung – Renaissance einer hochschuldidaktischen Forschungsstrategie? *Empirische Pädagogik* 2023(3), 37. Jg., 235-258. Online verfügbar <https://www.vdp-landau.de/programm/empirische-paedagogik/>
- Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Erfurt. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf?_blob=publicationFile