

Editorial

Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes

Kris-Stephen Besa^{1,*} & Theresa Krause-Wichmann^{2,**}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

² Universität des Saarlandes

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Bispinghof 5/6, Raum F 08, 48143 Münster

** Kontakt: Universität des Saarlandes,
Campus A4 2, Zi. 4.13.2, 66123 Saarbrücken

kbesa@uni-muenster.de; theresa.krause-wichmann@uni-saarland.de

Zusammenfassung: Der Beitrag führt in das Themenheft ein, in dem ein Seminarkonzept vorgestellt wird, das den Aufbau und die Förderung von Forschungskompetenz Lehramtsstudierender zum Ziel hat. Es wird der Hintergrund der Überlegungen zum Seminar dargestellt und ein Überblick über die Beiträge des Themenheftes gegeben.

Schlagwörter: Forschung; Evidenz; Kompetenz; Lehrerbildung



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes

Die Kernaufgabe von Lehrkräften bildet gemäß den Standards für die Lehrer*innenbildung (KMK, 2004) die „gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“. Um dieser professionellen Herausforderung begegnen zu können, bedarf es verschiedener Schlüsselkompetenzen, die unter anderem im Modell der professionellen Handlungskompetenz beschrieben sind (Baumert & Kunter, 2006). Zur Lehrer*innenprofessionalität zählt neben anwendbarem, differenziertem Professionswissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen auch eine forschende Haltung bzw. Forschungskompetenz, welche den Lehrkräften eine reflektierte und wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit ihrem Arbeitsfeld ermöglicht (Nentwig-Gesemann, 2007). Forschungskompetenz bildet somit eine Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte Methoden und Ergebnisse empirischer Studien verstehen und für die eigene Arbeit nutzbar machen können (z.B. Ferchow, 2014).

Hiermit eng verknüpft ist das Leitbild der evidenzbasierten oder vielmehr evidenzorientierten Profession (zum Begriff der Evidenzorientierung vgl. Stark, 2017), welches – beeinflusst durch die Entwicklungen in der Medizin – im bildungswissenschaftlichen Sektor sowohl international (z. B. Slavin, 2002, 2008) als auch im deutschsprachigen Raum (Bromme et al., 2014) an Bedeutung gewonnen hat. Lehrkräfte sollen ihre professionellen Entscheidungen nach Möglichkeit in Orientierung an empirischer Evidenz treffen und reflektieren, so beispielsweise bei der Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernständen, bei der Planung von Interventionen sowie bei der Evaluation der Wirksamkeit dieser Interventionen. Hierfür benötigen Lehrkräfte entsprechendes Fachwissen sowie Recherche-, Methoden-, Reflexions- und Kommunikationskompetenzen (Thiel & Böttcher, 2014). Fachwissen repräsentiert hier den deklarativen Anteil von Forschungskompetenz und bezieht sich auf Wissen über einzelne Aspekte des Forschungsprozesses; die vier anderen Subkompetenzen repräsentieren das prozedurale Wissen. Alle Bereiche sind notwendig, um die Anforderungen eines Forschungsprozesses sowie einer evidenzorientierten Unterrichtspraxis erfüllen zu können (Thiel & Böttcher, 2014).

Die beschriebenen Entwicklungen im Programm der kompetenzorientierten Lehrer*innenprofessionalisierung münden in eine forschungs- und evidenzorientierte universitäre Lehramtsausbildung (z.B. Weber & Achtenhagen, 2009). Ein zentrales Ziel einer solchen Lehramtsausbildung muss sein, dass Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase Forschungskompetenzen entwickeln und dazu befähigt werden, im Unterricht Handlungen und Entscheidungen auf Basis wissenschaftlicher Evidenzen zu treffen. Konkret bedeutet dies, dass Lehramtsstudierende während ihres Studiums lernen sollen, schul- und unterrichtsspezifische Fragestellungen wissenschaftlich zu bearbeiten. Sie sollen hierbei nicht nur in der Lage sein, die Bedeutung verschiedener Evidenzen für die Schul- und Unterrichtspraxis einzuschätzen und diese im pädagogischen Alltag anzuwenden, sondern darüber hinaus auch dazu, Methoden zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse eigenständig anzuwenden (Davies, 1999; Ferchow, 2014). Die Ausbildung von Forschungskompetenz im Studium wird so zur Basis der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und letztlich zur Basis späterer professioneller Handlungskompetenz (Nentwig-Gesemann, 2007).

Für eine forschungs- und evidenzorientierte Lehramtsausbildung bedarf es entsprechender Lehr-Lernarrangements, welche eine positive Einstellung gegenüber Wissenschaft und Forschung vorantreiben sowie den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit bieten, basale Forschungskompetenzen in der praktischen Auseinandersetzung mit aktueller Forschung zu entwickeln. Dies wiederum bedarf neuer hochschuldidaktischer Konzepte, durch welche universitäre Forschung verstärkt in Lehr-Lernarrangements eingebunden und damit zu einer engeren Verknüpfung von Forschung und Lehre beigetragen

wird (zum *Research-Teaching-Nexus* vgl. u.a. Griffiths, 2004; Healey, 2005). Partiiell realisiert wird dieser Ansatz bisher in Lehramtsstudiengängen vor allem über die Initiierung von Prozessen des Forschenden Lernens, das als Konzept vor allem in die schulpraktische Ausbildung im Rahmen verlängerter Praxisphasen Einzug gefunden hat (Klewin & Koch, 2017). Obgleich terminologische Unklarheiten herrschen, was genau hierunter zu fassen ist (vgl. Huber, 2014), scheint eine Kernidee zu sein, dass eine forschungsbezogene bzw. auf wissenschaftlichen Standards basierende Auseinandersetzung mit der eigenen (schul-)praktischen Tätigkeit stattfindet. Jedoch scheinen Forschungsbezüge für die Studierenden in Praktika eher nachrangig zu sein bzw. werden die forschungsbezogenen Anforderungen dort – auch im Abgleich mit den anderen Aufgaben des Praktikums – als zu hoch eingeschätzt (van Ackeren & Herzig, 2016). Dieses spricht dafür, auch weitere Realisierungsformen zur Erprobung und Anwendung von Forschungskompetenzen zu schaffen, die aufgrund ihrer Ausrichtung einerseits eine gewisse Praxisnähe durchscheinen lassen, andererseits jedoch eine deutliche Betonung auf den Wert der Forschungsmethoden und wissenschaftlichen Erkenntnisse legen.

An dieser Stelle möchte das hier vorgestellte Seminarkonzept ansetzen, in welchem auf aktuelle Forschungsergebnisse Bezug genommen wird sowie wissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen dem bildungswissenschaftlichen Forschungsprozess folgend eigenständig angewendet werden. Durch eine datengestützte Reflexion eigenen Wissens sowie eigener Kompetenzen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale soll sowohl das Interesse an der Auseinandersetzung mit Wissenschaft bei Lehramtsstudierenden erhöht als auch die Bedeutsamkeit von forschungsmethodischem Wissen und den Ergebnissen empirischer Forschung für (späteres) schulpraktisches Handeln deutlich gemacht werden.

Das übergeordnete Ziel des vorliegenden Themenheftes besteht darin, das für die universitäre Lehrkräfteausbildung entwickelte Seminarkonzept aus verschiedenen theoretischen wie praktischen Perspektiven zu beleuchten. So konnten neben der im Experimentaldesign durchgeführten Erforschung der Wirksamkeit des Seminars und einer begleitenden Evaluation für das vorliegende Themenheft auch Expert*innen gewonnen werden, die in theoretischen Beiträgen einen Überblick über die Profession des Lehrberufs, das Konzept des Forschenden Lernens im Bereich der Lehrkräfteausbildung sowie die Bedeutsamkeit von Forschung und Evidenz für Lehrkräfte geben.

In diesem Rahmen diskutiert zunächst *Ernst-Daniel Röhrig* nach einer Darstellung der historischen Entwicklungen der Profession des Lehrberufs kritisch die aktuell an Lehrkräfte gestellten Ansprüche sowie damit verbundene Herausforderungen für die Lehrer*innenprofessionalisierung. Der daran anschließende Beitrag von *Gabriele Klewin* gibt einen Überblick über die verschiedenen konzeptionellen Facetten, die hinter dem Begriff des Forschenden Lernens stehen. Hieraus leitet Gabriele Klewin Ziele Forschenden Lernens für die Professionalisierung von Lehrkräften, sowohl im Rahmen universitärer Lehre als auch in Rahmen von Praxisphasen, ab. Daran anknüpfend beschäftigen sich *Johanna Gesang* und *Jan-Hendrik Hinzke* auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes mit dem Wert, den Lehrkräfte Forschung und Evidenzen beimessen. Die Überblicksdarstellungen sollen in einer abschließenden Reflexion des Seminarkonzepts aufgegriffen und für die evaluative Betrachtung des Seminars genutzt werden. Darüber hinaus erforscht *Kris-Stephen Besa* in seinem Beitrag die längsschnittliche Entwicklung der studentischen Forschungskompetenz im seminarübergreifenden Vergleich.

1.1 Seminarkonzept

Das hier vorgestellte Seminarkonzept wurde an der Universität Trier durchgeführt und unter dem Titel „Lehrerprofessionalität“ dem Modul 6 im Sinne der curricularen Standards für die Studienfächer gemäß der entsprechenden Landesverordnung zur ersten Phase der Lehrer*innenausbildung in Rheinland-Pfalz zugeordnet (vgl. BaMaV RP, 2007). Dort liegt der Schwerpunkt auf dem KMK-Standard des Innovierens, sodass der Veranstaltung also im doppelten Sinne eine Qualifizierungsrolle durch die Forschungspraxis zukommt, die nicht nur im Kennenlernen und Einüben von Forschungsmethodik liegt, sondern darüber hinaus für weitere, z.B. systematisch evaluierte Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse auf Basis des Erlernten qualifizieren soll.

Das Seminar stellt für die Studierenden an der Universität Trier eine Pflichtveranstaltung dar, wobei die unter dem Titel gehaltenen Inhalte durchaus stark in Abhängigkeit von der Schwerpunktsetzung der*des jeweiligen Dozierenden divergieren. Dadurch wurde das vorliegende Seminar- und Forschungsdesign ermöglicht, welches mit Abstrichen einer quasi-experimentellen Versuchsaufstellung entspricht. Drei Seminare zur Lehrer*innenprofessionalität des Studienganges wurden mit dem deutlichen Forschungsschwerpunkt eines Dozenten parallel gehalten, während zwei weitere namensgleiche Veranstaltungen – mit in etwa gleicher Teilnehmendenzahl – durch jeweils andere Dozent*innen übernommen wurden. Hierdurch sollte ein längsschnittlicher Vergleich des neuen Seminarkonzeptes im Abgleich mit den vorliegenden Veranstaltungsplänen vor allem mit Blick auf den Erwerb forschungsbezogener Kompetenzen ermöglicht werden (siehe hierzu die Auswertungen im Abschlusskapitel des Themenheftes von Kris-Stephen Besa).

Ziel des Seminars war es, die Reflexion über die eigene professionelle Lehrendenrolle sowie über die spezifischen Voraussetzungen und Kompetenzen von angehenden Lehrkräften auch im Vergleich zu anderen Studierendengruppen durch die Perspektive als Forschungshandelnde und Forschungsobjekt anzuleiten. Die Studierenden nahmen dabei selbst zunächst an einer quantitativen Fragebogenerhebung teil und sollten im Semesterverlauf mit den eingesetzten Instrumenten ebenfalls Kommiliton*innen befragen.

Zu den gewählten Themen sollten zu Beginn erste (Alltags-)Hypothesen aufgestellt und im weiteren Seminarverlauf mit dem Forschungsstand zum jeweiligen Themenfeld abgeglichen werden. In einer eng begleiteten empirischen Erarbeitung sollten auf Basis basaler statistischer Auswertungs- und Analyseverfahren mit der für die Studierenden frei zugänglichen Software SPSS die zuvor formulierten Hypothesen überprüft werden. Zu berücksichtigen ist hier, dass die Lehramtsstudierenden zum Zeitpunkt des Seminars noch keinerlei forschungsmethodisch ausgerichtete Lehrveranstaltung besucht hatten. Auch im Rahmen eigener (bildungs-)wissenschaftlicher Arbeiten hatten die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht empirisch (im Sinne einer erkenntnisgewinnenden systematischen Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten) geforscht. Neben der genuinen Forschungsarbeit war zur Erhöhung der Akzeptanz von Wissenschaft im Berufsalltag auch immer die Frage der Bedeutsamkeit der Ergebnisse für die Einzelnen im Blick zu behalten: Sind die gefundenen Ergebnisse überraschend oder bestätigend? Wie stehen die Personen im Vergleich zur Gruppe anderer (Lehramts-)Studierender? Und was bedeutet dies möglicherweise für die Entwicklung zur professionellen Lehrkraft? Die Ergebnisse der studentischen Arbeit sollten in standardisiertem Format verschriftlicht werden. Dabei sollte sowohl ein grundlegender wissenschaftlicher Anspruch gewahrt bleiben als auch der oben genannte Reflexionsgedanke berücksichtigt werden. Abschließend wurde das gewählte Seminarformat selbst kritisch-evaluativ überprüft und durch die Beteiligten diskutiert. Durch diese reflektierte Auseinandersetzung und selbst-reflexive Erforschung sollten einerseits weitere Lernprozesse bei den Studierenden initiiert als auch andererseits mögliche neue Impulse für eine forschungsaffine Lehrer*innenausbildung gewonnen werden.

1.2 Seminarablauf, Aufgabe für die Studierenden und genutzte Daten

Gefordert waren quantitativ-empirische Arbeiten, die die Studierenden seminargruppenübergreifend erstellen konnten, um – so die eigentliche Idee des Seminars – möglichst zeitökonomisch einen Beitrag, der wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, für das vorliegende Themenheft zu verfassen. Die Aufsätze sollten maximal 21.000 Zeichen exklusive Literatur umfassen und neben den Autor*innenangaben folgende Punkte beinhalten:

- Überschrift
- Einleitung mit grundsätzlichen Überlegungen/persönlichen Vorstellungen zum/Erwartungen an das Thema sowie „Alltagshypothese“ (max. 3.000 Zeichen)
- Aufarbeitung des Forschungsstandes (max. 4.500–6.000 Zeichen, dient auch dem Abgleich mit der Alltagshypothese, die ggf. revidiert werden muss, um sie in eine Forschungshypothese zu überführen)
- Empirischer Teil der Arbeit mit Darstellung des (methodischen) Vorgehens sowie einer Darstellung der Ergebnisse (max. 6.000–7.500 Zeichen)
- Wissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse (max. 3.000 Zeichen)
- Persönliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse, ggf. auch unter Rückgriff auf die Alltagshypothese (max. 3.000 Zeichen)
- Literaturverzeichnis

Die studentischen Beiträge sollten in Begleitung zu einer thematisch aufzubereitenden Seminarsitzung entstehen. Die Seminarsitzungen sollten dabei keine klassischen „Referatssitzungen“ sein, sondern derart konzipiert werden, dass in gemeinsamer Arbeit mit den übrigen Kommiliton*innen Forschungsfragen zum jeweiligen Thema entwickelt, besprochen und gegebenenfalls adaptiert werden können. Hierzu wurden durch den Dozenten eingangs verschiedene mögliche Inhalte und methodische Vorgehensweisen vorgestellt, ebenso wie die Möglichkeit, die gesamte Studierendengruppe beispielsweise für Rechercheaufgaben einzuspannen.

Vorgegebene Themenbereiche, aus welchen die Studierenden auswählen konnten, waren Unterrichtsplanung, Medienkompetenz, (Lehrer*innen-)Persönlichkeit, Forschungskompetenz, Sozialkompetenz, Klassenführung sowie Studienzufriedenheit und Passung. Der Datensatz¹ wurde für die Studierenden zur weiteren Bearbeitung für ihre eigenen Forschungsfragen aufbereitet, und so wurden unter anderem Recodierungen, fehlende Werte und Variablenbenennungen in dem Datensatz vorgenommen, bevor dieser weitergegeben wurde. Zur Auswertung der Daten wurden die Studierenden des Seminars mit verschiedenen statistischen Verfahren vertraut gemacht. Hierzu wurde eine komplette Seminarsitzung zur Einführung in den Umgang mit SPSS konzipiert. Darüber hinaus gab es neben der methodischen Beratung in der Sprechstunde auch noch die Möglichkeit, relevante statistische Analysen in der jeweiligen thematischen Seminarsitzung für alle sichtbar und via Projektion erläutert durch den Dozenten durchführen zu lassen. Direkt angesprochen wurden im Seminar Verfahren der klassischen Testtheorie zur Überprüfung von Daten-/Skalenqualität sowie verschiedene Möglichkeiten für Mittelwertvergleiche und die Erstellung und Interpretation von Korrelationsmatrizen. Weiterführende Verfahren, wie etwa Regressionsanalysen, wurden im Seminar nicht explizit behandelt, jedoch als Option mit Blick auf die jeweiligen Forschungsfragen in Aussicht gestellt. Für die studentischen Arbeiten sollte auf die Daten zurückgegriffen werden, die in fünf parallelen Masterseminaren zum Thema „Lehrerprofessionalität“ an der Universität Trier erhoben wurden.

¹ Es handelte sich um eine anonymisierte Befragung.

Es zeigte sich jedoch, dass die ursprüngliche Seminaridee mit zahlreichen (organisatorischen) Hürden zu kämpfen hatte, weshalb die studentischen Beiträge entgegen der ursprünglichen Planung nicht in das Themenheft aufgenommen wurden (siehe hierzu die Darstellung im Abschlusskapitel).

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (Beilage November 2016: Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen), 4–6. https://broeschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf_von_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen_vom_staatskanzlei_2326.pdf
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Besa, K.-S. (2022). Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln – evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 38–45. <https://doi.org/10.11576/pflb-5893>
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Davies, P. (1999). What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 108–121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Ferchow, J. (2014, 12. September). *Evidenzbasierte Lehrerbildung? Eine empirische Analyse zur Integration von Wissenschaft und Forschung in der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. <https://d-nb.info/1094516252/34>
- Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2022). Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer*innenberuf. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 30–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5892>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge Production and the Research–Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709–726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183–201. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 32–39.
- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS-Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. KMK.

- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 31 (5–6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 8–16. <https://doi.org/10.11576/pflb-5890>
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Slavin, R.E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X08314117>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Thiel, F. & Böttcher, F. (2014). Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen – Das RMKR-W-Modell als Grundlage der Planung und Evaluation von Formaten forschungsorientierter Lehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 2.10, S. 109–124). Raabe. www.nhhl-bibliothek.de.
- Weber, S. & Achtenhagen, F. (2009). Forschungs- und evidenzbasierte Lehrerbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 477–487). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Besa, K.-S. & Krause-Wichmann, T. (2022). Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarskonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-5889>

Online verfügbar: 03.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>