

## 1 Einleitung und Fragestellung

Der Forschungsstand zu einem bestimmten Forschungsfeld wird im Wissenschaftssystem zuvorderst über Publikationen gesichert, insbesondere durch Fachzeitschriften, Handbücher oder Sammelbände, die für das Forschungsfeld und die sich mit ihm identifizierende »scientific community« einschlägig sind. International wurde die Aufbereitung des Standes der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf, aber auch die Forschungslage selbst, häufig als eng, isoliert, fragmentiert, unsystematisch, theoriefern sowie methodisch inadäquat bezeichnet – auch sei sie von immerwährenden politischen Reformen abhängig (Houston 1990; Zimpher und Ashburn 1992; Bergem et al. 1997; McGee 1999; Cameron und Baker 2004; Zeichner 2005; Borko et al. 2007; Murray et al. 2008; Lin et al. 2010). In Folge einer bibliometrischen Analyse von 3 111 einschlägigen Artikeln kommt Özçınar (2015, S. 53) zu dem Schluss: »The teacher education domain is rather disorganized«. In der mangelnden Organisation liege auch ein Grund für den geringen Einfluss der Forschung auf die Bildungspolitik (Zongyi und Gopinathan 2001; Pandey 2004). Es sei daher erforderlich, das Forschungsfeld zu strukturieren: »Research that can show the research structure of teacher education research, and its gaps and tendencies may contribute to the consolidation of its research basis and increase its effect on policy makers by guiding new research« (Özçınar 2015, S. 43).

Entgegen der Diagnose einer defizitären Ordnung der Lehrerinnen- und Lehrerforschung existiert im anglo-amerikanischen Raum die Tradition der Bündelung und Systematisierung des Forschungsstandes zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf in einschlägigen Handbüchern. Zu nennen ist das in drei Auflagen vorliegende »Handbook of Research on Teacher Education« (Houston et al. 1990; Sikula 1996; Cochran-Smith et al. 2008), ein Standardwerk der Forschung zur Lehrerbildung, wobei »Lehrerbildung« weiter als im deutschsprachigen Raum gefasst wird und auch weite Bereiche der Lehrerforschung insgesamt umfasst. Darauf deuten Kapitelüberschriften wie »What should teachers know? Teacher capacities: knowledge, beliefs, skills, and commitments« oder »Who teaches? Who should teach? Teacher recruitment, selection, and retention« (Cochran-Smith et al. 2008) hin, also Fragen nach Lehrerkognitionen und Eignungsabklärung, die im deutschsprachigen Raum häufig nicht der »Lehrerbildungsforschung« im engeren Sinne zugerechnet werden, die auf die institutionalisierte Lehrerbildung fokussiert ist (Blömeke et al. 2004). Mit stärker enzyklopädischem Duktus und lehrerbildungsbezogener Ausrichtung findet sich in zwei Auflagen weiterhin die »International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education« (Dunkin 1987;

Anderson 1995). Das zweibändige ›International Handbook of Teachers and Teaching‹ (Biddle et al. 1997) reiht sich in die Tradition dieser systematisierenden Überblicke der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf ein. Ebenfalls in zwei Bänden liegt das ›International Handbook of Research on Teachers and Teaching‹ (Saha und Dworkin 2009) vor. Auch umfangreiche Forschungsberichte im Stile eines Handbuchs können angeführt werden, wie z.B. ›Studying Teacher Education‹ (Cochran-Smith und Zeichner 2005). Die Handbücher werden später ausführlich diskutiert (vgl. 2.4.9).

Auch eine kaum überschaubare Reihe an wissenschaftlichen Zeitschriften widmet sich explizit Fragen der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Prominent sind z.B. ›Teaching and Teacher Education‹, ›Asia-Pacific Journal of Teacher Education‹, ›Journal of Teacher Education‹ oder ›European Journal of Teacher Education‹, um nur einige zu nennen.

Lehrstühle mit der Denomination ›Professor of Teacher Education‹ prägen das universitäre Fach ›Education‹ an den anglo-amerikanischen Lehrerbildungsstandorten. Die wissenschaftlichen Gesellschaften, allen voran die größte erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaft weltweit, die US-amerikanische ›American Educational Research Association (AERA)‹, widmet sich mit ihrer Sektion ›Teaching and Teacher Education (Division K)‹ explizit den hier in Rede stehenden Fragen der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Umfangreiche Forschungsprogramme, etwa das AERA-Panel ›Studying Teacher Education‹ (Cochran-Smith und Zeichner 2005), die weltweite ›Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)‹ (Tatto et al. 2012) oder ›TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey‹ (OECD 2014) sind nur einige Beispiele für die Bedeutung des Forschungsfeldes weltweit.

Für den anglo-amerikanischen Raum kann daher zwar von erheblichen Bemühungen um die Bündelung vorhandener Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf ausgegangen werden, ob die zur Ordnung der sehr inkonsistenten und aus verschiedenen Disziplinen stammenden Arbeiten herangezogenen Gliederungen nach Inhalten, Thematiken und Gegenständen (vgl. 2.4.9) allerdings ausreichen, um das Forschungsfeld insgesamt zu ordnen, kann bezweifelt werden. So bleibt etwa offen, welche Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Forschungszugängen im Feld besteht, wie also die Erkenntnisse zu einem wechselseitigen kumulativen Wissensaufbau zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf insgesamt führen können. Insofern steht die von Özçınar (2015) durchgeführte Analyse (s. o.) exemplarisch für den berechtigten Anspruch, eine Systematik der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf empirisch und kriteriengeleitet zu gewinnen und nicht lediglich aus intuitiven oder pragmatischen Gründen heraus, wie dies i. d. R. bei den oben angeführten Handbüchern der Fall sein dürfte, wengleich der bibliometrische Zugang, ebenso wie die Konstruktion der Gliederungen von

Handbüchern, für die Bemühung um eine stringente Systematik keinesfalls alternativlos ist (vgl. 2.4).

Im deutschsprachigen Raum hat das Forschungsfeld vergleichsweise weniger Beachtung erfahren. Erst seit der Jahrtausendwende ist das Feld stark angewachsen und hat sich zunehmend in der Forschungslandschaft etabliert. Kriteriengeleitete Versuche einer Systematisierung der einschlägigen Forschung liegen nicht vor. In der ›Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)‹ wird die Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf explizit nur in der Kommission ›Professionsforschung und Lehrerbildung‹ als Teil der ›Sektion Schulpädagogik‹ thematisiert. In der ›Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)‹ existiert als eine unter sieben Sektionen die ›Sektion LehrerInnenbildung und LehrerInnenbildungsforschung‹. Die ›Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)‹ unterhält keine direkt einschlägige deutschsprachige Arbeitsgruppe. Auf den Tagungen der ›Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)‹ in der DGfE und auf den Tagungen der ›Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)‹ sind regelmäßig Panels zu Fragen der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf zu finden, sie stellen aber nur eines unter vielen der dort vertretenen Forschungsfelder dar. Es drängt sich insgesamt der Eindruck auf, als komme im deutschsprachigen Raum der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf im Vergleich zur anglo-amerikanischen Situation kein vergleichbar hohen Stellenwert zu – zumindest hat das Forschungsfeld offenbar keine vergleichbare Tradition im wissenschaftlichen Diskurs. Auch ist im deutschsprachigen Raum das Feld der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lehrerinnen- und Lehrerberuf durch ›Zersiedelung‹ gekennzeichnet. Zwar liegt spätestens seit dem Erscheinen der ersten Auflage des ›Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf‹ (Terhart et al. 2011), welches nun in einer zweiten, überarbeiteten und erweiterten Auflage erschienen ist (Terhart et al. 2014), auf 1 028 Seiten ein umfassender Überblick zur deutschsprachigen Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf vor, die Beiträge in den unterschiedlichen Kapiteln rekurrieren aber kaum aufeinander. Von einem ›homogenen Kommunikationszusammenhang‹ kann daher nicht gesprochen werden. Wenn die Herausgeber von einer ›Perspektivenverschiebung aktueller Bildungsforschung hin zum Lehrerberuf‹ (Terhart et al. 2014, S. 10) sprechen, ist diese lediglich ein Hinweis auf die zunehmende Prominenz des Forschungsfeldes im Diskurs insgesamt, impliziert aber nicht, dass im Forschungsfeld Konsens über z.B. die erkenntnisleitenden Methoden existieren würde – im Gegenteil scheint die wechselseitige Nichtwahrnehmung der Angehörigen verschiedener (Sub-)Disziplinen für das Forschungsfeld kennzeichnend.

Zwei weitere Handbücher befassen sich bereits zuvor mit Lehrerforschung, allerdings mit je individuellen Schwerpunkten: Das ›Handbuch Lehrerbildung‹ (Blömeke et al. 2004) führt in Grundfragen der Lehrerbildung und in korrespondie-

rende Forschungsfragen ein, das Handbuch ›Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung‹ (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009) gibt einen breiten Einblick in Fragen der Lehrerinnen- und Lehrprofessionalität, allerdings stark empirisch ausgerichtet und weniger im Sinne einer grundlegenden Reflexion des Gegenstandes. Wissenschaftliche Zeitschriften zum Lehrerberuf insgesamt gibt es im deutschen Sprachraum keine, aber drei Zeitschriften zum Teilaspekt der Lehrerbildung: ›Lehrerbildung auf dem Prüfstand‹ (Deutschland), ›journal für lehrerinnen- und lehrerbildung‹ (Österreich) und ›Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung‹ (Schweiz). Die DGfE-Kommission ›Professionsforschung und Lehrerbildung‹ gibt darüber hinaus regelmäßig Tagungsbände heraus, die ebenfalls den einschlägigen Lehrbildungsdiskurs nachzeichnen: ›Forschung zur Lehrerbildung‹ (Lüders und Wissinger 2007), ›Bildungsstandards und Kompetenzmodelle‹ (Gehrmann et al. 2010) sowie ›Formation und Transformation der Lehrerbildung‹ (Gehrmann et al. 2013). Der Schwerpunkt liegt, wie bei den genannten Zeitschriften, auf Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im engeren Sinne.

Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf im weiteren Sinne, wie oben für den anglo-amerikanischen Diskurs skizziert, wird bislang im deutschsprachigen Raum ausschließlich im ›Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf‹ (Terhart et al. 2014) in seiner theoretischen und empirischen Breite zusammengefasst. Das Handbuch weist eine Gliederung nach Gegenstandsbereichen bzw. Themen (z.B. Forschung zur Geschichte des Lehrerberufs, zur Lehrerbildung oder zum Lehrerhandeln) auf. Die Herausgeber diskutieren in ihrer Einleitung auch denkbare andere Gliederungsprinzipien, z.B. aufgrund rechtlicher und administrativer Gegebenheiten (Terhart et al. 2014, S. 10f.). So ist eine Ordnung nach Lehrämtern, Fächern bzw. Fächergruppen oder Aufgabenbereichen (z.B. entlang der KMK-Standards: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren) denkbar, sie seien aber eher einem ›Handbuch des Lehrerberufs‹ zugrunde zu legen, nicht aber einem Forschungshandbuch, für welches die »dominierenden tatsächlichen Forschungsschwerpunkte das leitende Gliederungsprinzip sein« (Terhart et al. 2014, S. 11) müssten. Die dann gesetzte Struktur des Handbuchs (vgl. Tabelle 11) erfährt allerdings keine weitere Begründung, sie folgt offenbar einer thematischen Heuristik, die sich aus der gründlichen Kenntnis des Forschungsfeldes heraus ergibt sowie darüber hinaus vermutlich auch pragmatischen Erwägungen im Zuge der redaktionellen Arbeit am Handbuch geschuldet ist.

Die Beiträge entstammen einer großen Breite an theoretischen Ansätzen (z.B. von historisch-ideengeschichtlichen Zugängen bis hin zu psychologischen Beanspruchungstheorien), Themen (z.B. von der Lehrerbildung bis hin zum Lehrerhandeln im Unterricht), Methoden (z.B. von ethnografischen Arbeiten bis hin zu psychometrischer Kompetenzmodellierung) und disziplinären Selbstverständnissen (z.B. von kulturtheoretischen bis hin zu juristischen Zugängen). Diese theore-

tische, thematische und methodische Breite des Forschungsfeldes ist den Beiträgen immanent, sie kann aber aus der inhaltlichen Gliederung des Handbuchs nicht hervorgehen. Auch bleibt notwendigerweise offen, wie sich die einzelnen Perspektiven zueinander verhalten sowie welche Widersprüche, Ergänzungen und Synergien sich durch die unterschiedlichen Betrachtungsweisen ergeben. Die Herausgeber des Handbuchs begegnen dieser Herausforderung, indem sie jedem Kapitel, das sich mit je einem Forschungsschwerpunkt bzw. Themenfeld befasst, einen Diskussionsbeitrag folgen lassen, der eine solche kritische Zusammenschau der einzelnen Beiträge ermöglichen soll. Eine systematische Analyse der insgesamt abgedeckten Inhalte bzw. Themen, Methoden, Autorinnen- und Autorenprofile und Paradigmen steht bislang allerdings aus.

Wenn aber z.B. die Frage im Raum steht, »wie Wissenschaft und Forschung, die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *dienlich* sind, beschaffen sein können« (Herzog 1999, S. 363), dann erscheint zu deren Beantwortung eine genaue Kenntnis des vorhandenen wissenschaftlichen Wissens eine Voraussetzung zu sein. In einem weiteren Verständnis verbindet sich mit der Systematisierung eines Forschungsfeldes, Klarheit in *einem* Feld der Pädagogik zu schaffen: Die Pädagogik insgesamt habe infolge ihrer Verwissenschaftlichung eine »maßlose Ausweitung des Gegenstandes« erfahren, sie sei »zu einem extrem unübersichtlichen Fach ohne systematische Ordnung und klare Grenzen geworden« (Brezinka 2015, S. 288) und die »seriöse Verarbeitung dieser Stoffmassen durch kritische Prüfung und Auswahl des Wesentlichen« (S. 289) sei kaum zu realisieren. Zugleich sind eine wissenschaftstheoretische Metareflexion sowie eine empirisch-analytische Reflexion des Faches Erziehungswissenschaft schon seit Mitte der 1990er Jahre »nahezu zum Erliegen gekommen« (Keiner und Pollak 2001), welche die mit der Verwissenschaftlichung einhergehenden Prozesse der Ausdifferenzierung und Entgrenzung der Disziplin u.U. einfangen könnten.

Eine Systematisierung der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf ist insofern aus mehrerlei Gründen relevant, die sich jeweils mit Desideraten verbinden: (1) Es steht eine Prüfung aus, wie sich die Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf disziplinar verorten lässt; (2) Es fehlt ein solider Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ordnung des Forschungsfeldes in Publikationen wie z.B. Handbüchern und Review-Artikeln – der einzige breite deutschsprachige Forschungsüberblick (Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf) ist anhand von Forschungsschwerpunkten, also thematisch gegliedert – andere Systematiken, die z.B. die den Ansätzen zugrunde liegenden Paradigmen heranziehen, existieren nicht (vgl. 2.2). Es sind vor allem diese beiden Begründungen, die in der Arbeit eine Erläuterung bzw. Rechtfertigung erfahren. Darüber hinaus würde eine Systematik des Forschungsfeldes erlauben: (3) das (breite) Selbstverständnis des Forschungsfeldes (Identität und Profil) zu erschließen; (4) ein einfacheres Verständnis der Argumentationslogik und der Zielperspektive verschiedener Beiträge zum

Forschungsfeld samt der Einordnung verschiedener Zugänge, der Beschreibung der Zugänge zueinander und die Nachvollziehbarkeit teils divergierender Befunde zu ermöglichen; (5) eine kriteriengeleitete Zusammenfassung von Teilaspekten des Forschungsstandes, z.B. mittels systematischer Review oder Metaanalyse grundzulegen; (6) einen Ausgangspunkt für weiterführende theoretische Klärungen im Forschungsfeld zu schaffen; (7) Hinweise auf Lücken im Forschungsfeld zu identifizieren, die Ausgangspunkt für neue Forschung sein können und (8) eine klare Unterscheidung von wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Literatur zum Gegenstand vorzunehmen. Damit leistet die Systematisierung insgesamt (9) eine (Selbst-)Reflexion des Forschungsfeldes.

Es ergeben sich ausgehend von den zurückliegenden Ausführungen und den genannten Desideraten folgende *Erkenntnisinteressen bzw. Forschungsfragen*, die am Ende der Arbeit kondensiert unter Rekurs auf den Forschungsprozess beantwortet werden (vgl. 6.4):

- (A) Wie lässt sich eine tragfähige Systematik der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf entwickeln? (vgl. Kapitel 4);
- (B) Lässt sich diese Systematik zur Analyse des einschlägigen deutschsprachigen Literaturbestandes zum Forschungsfeld anwenden und ist sie übertragbar auf anglo-amerikanische Literatur? (vgl. Kapitel 5);
- (C) Wie quantifizieren sich die systematisierten Elemente (z.B. Merkmale von Themen, Methoden, Autorinnen/ Autoren und Paradigmen) im Forschungsfeld deskriptiv? (vgl. Kapitel 5);
- (D) Lassen sich exemplarisch signifikante Zusammenhänge zwischen den kodierten Merkmalen des Literaturbestandes aufzeigen? (vgl. Kapitel 5);
- (E) Welches Potenzial kommt der Systematik und den mit ihr generierten analytischen Befunden zu und welche Limitationen weisen diese auf? (vgl. Kapitel 6);
- (F) Welche disziplinäre Verortung hat die Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf? (vgl. Kapitel 2.1 und 6.3).

Die Voraussetzungen zur Beantwortung der Forschungsfrage A werden durch die Entwicklung heuristischer Teilsystematiken (Kapitel 4) geschaffen, die Forschungsfragen B, C und D können im Anschluss an die Anwendung der entwickelten Systematiken zur Analyse eines einschlägigen Literaturbestandes (Kapitel 5) beantwortet werden und Frage E wird in der zusammenfassenden Diskussion (Kapitel 6) bearbeitet. Resümierend kann Forschungsfrage F beantwortet werden (Kapitel 6.3). *Das mit dem Erkenntnisinteresse bzw. der Forschungsfrage A markierte Ziel der Entwicklung einer Systematik der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf ist für die Arbeit leitend.*

Zur Entwicklung einer mehrdimensionalen Systematik, welche die Bearbeitung der weiteren Erkenntnisinteressen bzw. Forschungsfragen erlaubt, wird wie folgt vorgegangen. Ausgangspunkt (Kapitel 2) für die Entwicklung einer Systematik der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf sind zunächst grundlegen-

de und allgemeine wissenschaftssoziologische und erziehungswissenschaftliche Überlegungen zur disziplinären Verortung eines Forschungsfeldes (vgl. 2.1) und wissenschaftstheoretische Annahmen zu Klassifikationssystemen (vgl. 2.2) sowie zu Gütekriterien, die eine tragfähige Systematik eines Forschungsfeldes charakterisieren (vgl. 2.3). Sie stellen Vorarbeiten für die dann folgende Fokussierung auf die Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf dar. Im Anschluss wird der Forschungsstand mit Blick auf bereits vorliegende Systematisierungen des Forschungsfeldes Lehrerinnen-/ Lehrerberuf aufgearbeitet (vgl. 2.4).

In Kapitel 3 schließen sich Überlegungen zum methodologischen Vorgehen bei der Entwicklung der Systematik an. Das basale Design und das Vorgehen im Forschungsprozess werden beschrieben (vgl. 3.1), worauf die Konzeptualisierung der für die Entwicklung der Systematik herangezogenen Forschungsmethode ›Content Analysis‹ folgt (vgl. 3.2). Der Forschungsprozess und die mit ihm verbundenen methodologischen Entscheidungen werden im Überblick dargelegt (vgl. 3.3). Dann wird die Frage der Selektion der analysierten Literatur nochmals dezidiert behandelt (vgl. 3.4). Die für die Durchführung der ›Content Analysis‹ zentralen Gütekriterien der Reliabilität (vgl. 3.5) und Validität (vgl. 3.6) werden mit Bezug auf das Forschungsvorhaben eigens diskutiert. Schließlich werden die angewandten Analysemethoden eingeführt (vgl. 3.7).

Die Entwicklung heuristischer Systematiken (Kapitel 4) der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf erfolgt ausgehend von den theoretischen Überlegungen und vom Forschungsstand (vgl. 2), die vier relevante Teilsystematiken nahelegen. Unterschieden werden heuristische Teilsystematiken hinsichtlich Themen (vgl. 4.1), Methoden (vgl. 4.2), Autorinnen und Autoren (vgl. 4.3) sowie Paradigmen (vgl. 4.4). Diese werden dann im Anschluss an die methodologischen Erwägungen (vgl. 3) generiert, indem durch explorative Analyse des ›Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf‹ (Terhart et al. 2014) die dort repräsentierten Themen und Paradigmen zum Ausgangspunkt genommen werden. Kriterien für die Analyse von Methoden sowie Autorinnen und Autoren werden hingegen aus angrenzender Forschungsliteratur adaptiert. Die so gewonnenen Teilsystematiken werden dann nochmals im Überblick dargestellt (vgl. 4.5). Kapitel 4 beinhaltet alle relevanten Richtlinien für die Anwendung der heuristischen Systematiken im Sinne von Richtlinien für die Kodierung eines einschlägigen Literaturbestandes der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf.

Dann werden die entwickelten heuristischen Teilsystematiken als Ausgangspunkt für eine Klassifikation bzw. Analyse einschlägiger Literatur herangezogen. In Kapitel 5 werden kriteriengeleitet ausgewählte Zeitschriftenbeiträge (vgl. 3.4) einer empirischen Prüfung unterzogen, indem Sie anhand der entwickelten Richtlinien einer Themenanalyse (vgl. 5.1), Methodenanalyse (vgl. 5.2), Autorinnen- und Autorenanalyse (vgl. 5.3), und Paradigmenanalyse (5.4) unterzogen werden. In Teilkapiteln wird für alle vier Analysen die Beurteilerübereinstimmung (Reliabilität)

der Kodierungen geprüft, im Anschluss werden die absoluten und prozentualen Häufigkeiten der Kodierungen deskriptiv in Abhängigkeit von den drei analysierten Zeitschriften dargelegt. Im Zuge des schrittweisen Kodierungsprozesses und der Optimierung der Beurteilerübereinstimmung und der damit verbundenen Anpassung der Richtlinien für die Kodierung (vgl. 4) entsteht eine Systematik, die nicht wie die bislang in der Literatur existierenden Systematiken a priori gesetzt wird, sondern theoriegeleitet begründet sowie empirisch verifiziert und optimiert ist. Mittels Chi-Quadrat-Verfahren und logistischen Regressionsanalysen werden sodann Zusammenhänge zwischen den kodierten Variablen analysiert (vgl. 5.5). In Kapitel 6 werden vor dem Hintergrund methodologischer Limitationen und Herausforderungen (vgl. 6.1) die zentralen Befunde des Forschungsprozesses zusammengefasst und diskutiert (vgl. 6.2). Ferner wird die Frage nach der disziplinären Verortung der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf nochmals aufgegriffen und anhand der Ergebnisse der Studie reflektiert (vgl. 6.3). Dann werden die eingangs formulierten Forschungsfragen kondensiert beantwortet (vgl. 6.4) und Desiderate für sich anschließende Forschungsvorhaben formuliert (vgl. 6.5).

Dem Literaturverzeichnis folgt eine Dokumentation der analysierten Texte und der ihnen zugewiesenen Codes, gefolgt von einem Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.