

Bosse, Dorit

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung

Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, S. 93-98

urn:nbn:de:0111-opus-54325

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 43
22. Jahrgang 2011
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge zum DGfE-Workshop *Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung*

Werner Thole & Tina Hascher

Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung	9
---	---

Sigrid Blömeke

WYSIWYG: Von nicht erfüllten Erwartungen und übererfüllten Hoffnungen – Organisationsstrukturen der Lehrerbildung aus internationaler Perspektive	13
---	----

Georg Hans Neuweg

Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung	33
--	----

Neue Strukturmodelle der Lehrerbildung

Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel

Lehrerbildung an der TUM School of Education	47
--	----

Cornelia Gräsel

Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal	57
--	----

Peter Drewek

Die Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum – Ziele, Strukturen, Entwicklungsstrategien und Herausforderungen	61
---	----

Andrea Bertschi-Kaufmann

Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar	71
---	----

Werner Helsper

Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? 77

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung

Carla Schelle

Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion 85

Dorit Bosse

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung 93

Ingrid Kunze

Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? Osnabrücker Erfahrungen 99

Mareike Kunter

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar 107

Ewald Terhart

Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin 113

Tina Hascher

Ergänzender Bericht zum Workshop „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 119

Mitteilungen des Vorstands

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Positionspapier zum Green Paper “From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation Funding” 125

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. Empfehlung der DGfE 126

Exemplarischer Vorschlag für die Umsetzung der DGfE-Kriterien für publikationsbasierte Dissertationen in Promotionsordnungen 128

Umgang mit Plagiaten. Stellungnahme der DGfE	128
Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der DGfE	129
Allgemeine Geschäftsordnung für die Sektionen der DGfE	132
12. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE	134
Vereinbarungen zwischen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	135
<i>Ingrid Lohmann</i> Zur Frage der Anerkennung der bisherigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen akademischen Studienabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichen- psychotherapeutenprüfung	135

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1	Historische Bildungsforschung	139
Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	145
Sektion 4	Empirische Bildungsforschung	147
Sektion 6	Sonderpädagogik	147
Sektion 8	Sozialpädagogik	148
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	151
Sektion 12	Medienpädagogik	152

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	159
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

DFG Fachkollegienwahl 2011	165
Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum 8. Forschungsrahmen- programm der Europäischen Union	165
EERA Response to EU Commission Green Paper	166
EERA & EARLI to the EU-Commissioner for Research, Innovation and Science	171
Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention	172
XING Gruppe für Erziehungswissenschaftler/innen	174

Ausschreibungen, Preise

Internationale Bildungsmedienforschung – Forschungspreis 2012	175
---	-----

Tagungskalender	177
-----------------------	-----

Personalia	181
------------------	-----

Nachruf für Michael Bommers	182
-----------------------------------	-----

Abschied von Carl-Ludwig Furck	183
--------------------------------------	-----

Zum Tod von Hans-Jochen Gamm	187
------------------------------------	-----

Zum Tod von Achim Leschinsky	188
------------------------------------	-----

Zum Tod von Wolfgang Sünkel	190
-----------------------------------	-----

Impressum

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung

Dorit Bosse

Ein zentraler Bereich der Lehrerbildung, der innerhalb der Hochschullandschaft unterschiedlich ausgestaltet wird, ist die Praxiskultur. Um die Unterschiedlichkeit dingfest machen zu können, genügt ein Blick auf die Vielfalt an Organisationsformen der Schulpraktischen Studien an Hochschulen (vgl. Arnold/Hascher/Messner u. a. 2011, 58 ff.) oder die Analyse von Modulhandbüchern hinsichtlich des Anspruchs einer praxisorientierten, auf die zukünftige Berufstätigkeit ausgerichteten Lehrerbildung. Noch unklar ist, inwieweit die in Hörsälen und Seminarräumen stattfindende Lehrerbildung als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann, wenn als „Kompetenz“ die – inzwischen klassische – Definition von Weinert zugrunde gelegt wird: „Die den Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, 27 f.)

Auch wenn die Forschung zur Kompetenz angehender und praktizierender Lehrkräfte der vergangenen Jahre auf Konzeptualisierungen professioneller Kompetenz basiert (vgl. Schubarth/Speck/Große u. a. 2006, Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008, Kunter/Baumert/Blum u. a. 2011, Schubarth/Speck/Seidel 2011), ist Skepsis angebracht, wie es sich mit der Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Ausbildung an Universitäten wie Studienseminar tatsächlich verhält. Nicht umsonst hat die Hochschulrektorenkonferenz vor vier Jahren eine „Qualitätsoffensive in der Lehre“ mit kompetenzorientierten und lernerzentrierten Studienprogrammen gefordert (vgl. HRK 2007). Mit den Zielen einer besseren Studienorientierung und der Reduzierung von Studienzeiten wie Abbrecherquoten sollen Studierende in ihrer „Studienkompetenz“ gestärkt werden, indem ihnen innovative Lernformen geboten werden, die anwendungsorientiert für zukünftige berufliche Tätigkeiten qualifizieren. Gemeint sind etwa „projektorientierte Lehr- und Lernformen“, „problemzentriertes Lernen“ und „kompetenzorientierte Prüfungsformen“, damit Studierenden der aktive Umgang mit erworbenem Wissen ermöglicht werden kann.

Im Folgenden sollen vier Beispiele für hochschuldidaktische Praxis-Szenarien vorgestellt werden, die den Anspruch erheben, Lehramtsstudierenden kompetenzorientiertes Lernen zu ermöglichen. Bei den Beispielen han-

delt es sich um partizipative und modellhafte Formen des Lernens, also hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate, bei denen die Studierenden aktiv eingebunden sind, indem sie kooperativ arbeiten oder Seminarsitzungen selbst gestalten (vgl. Felbrich/Müller/Blömeke 2008, 332 f.), sowie Settings, bei denen sich Studierende im Feld Schule erprobend bewegen.

Praxis-Szenario 1: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Um Lehramtsstudierenden gleich zu Beginn des Studiums die Möglichkeit zu bieten, bereits vorhandene und noch zu entwickelnde basale Kompetenzen im psychosozialen Bereich zu trainieren, werden Studienanfängern lernerzentrierte Lehr-Lernszenarien geboten, um eigene Stärken und den individuellen Entwicklungsbedarf austarieren zu können (vgl. Bosse/Dauber 2005). Das Ganze geschieht im Rahmen eines für alle Lehramtsstudierenden verbindlichen eineinhalbtägigen Kompaktseminars, das für kleine Gruppen mit je zwölf Studierenden und zwei Dozenten konzipiert ist. Bei den „Psychosozialen Basiskompetenzen“ handelt es sich um basale, überwiegend nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und kognitive wie soziale Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Entwicklung essenzieller Kompetenzen für den Lehrerberuf angesehen werden, z.B. Kontaktfähigkeit, Sensitivität, Reflexionsfähigkeit, Teamorientierung, Empathie und Lernbereitschaft. Sie bilden die Basis für den Erwerb von Kompetenzen, die notwendig sind, um die Standards für die Lehrerbildung und hier insbesondere die Standards für die Bildungswissenschaften erfüllen zu können. Diese erste Konfrontation mit für den Lehrerberuf essenziellen psychosozialen Fähigkeiten erleben viele Studierende als besondere Herausforderung. Sie werden in Handlungssituationen verwickelt, in denen sie sich erprobend bewähren können und zugleich erleben, worauf es im angestrebten Beruf neben der Sachkompetenz in den Fächern, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften ankommt.

Praxis-Szenario 2: Lerntraining als Bestandteil Schulpraktischer Studien – Verantwortung für die individuelle Förderung eines Schülers übernehmen

Beim „Lerntraining“ handelt es sich um einen Teil des erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Schulpraktikums (vgl. Bosse 2008). Jeder Student betreut über ein halbes Jahr einmal wöchentlich für ein bis zwei Stunden einen Schüler aus seiner Praktikumsklasse, der Lernprobleme hat (Bereich Grundschule oder Sekundarstufe I). Dafür wird der Schüler aus dem regulä-

ren Unterricht herausgenommen. Dies geschieht semesterbegleitend; der Lerntrainingstermin wird mit dem Semesterplan des Studenten abgestimmt. Der Student diagnostiziert zunächst, worin die Lernprobleme seines Lerntrainingsschülers bestehen und was die Ursachen sein könnten. Das Üben, Wiederholen und neu Erarbeiten im Lerntraining geschieht in enger Absprache mit dem Klassen- oder Fachlehrer. Parallel zum Lerntraining hospitiert der Student regelmäßig in seiner Praktikumsklasse, in der er nach dem Semester während der vorlesungsfreien Zeit anschließend ein fünfwöchiges Blockpraktikum mit eigenen Unterrichtsversuchen durchführt.

Die Idee für diese Form von Schulpraktischen Studien ist folgende: Zunächst soll der Blick für die individuellen Lern- und Verständnisprobleme eines einzelnen Schülers geschärft und in Abstimmung mit der zuständigen Lehrkraft adaptive Lernangebote entwickelt und erprobt werden. Zugleich erhält der Student Gelegenheit, seinen Schüler im Unterricht zu beobachten. Im Blockpraktikum werden anschließend erste Unterrichtsstunden mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt. Durch das Lerntraining soll die für die professionelle Ausübung des Lehrerberufs wichtige Voraussetzung geschaffen werden, die gesamte Lerngruppe stets als eine Gruppe von Individuen zu betrachten, innerhalb der jeder Einzelne individuell herausgefordert und gefördert werden sollte. Der Student beginnt seine Lehrtätigkeit im überschaubaren Setting des Lerntrainings und geht dann dazu über, erste Unterrichtsversuche mit der gesamten Lerngruppe durchzuführen.

Praxisszenario 3: Intensivpraktikum – Kompetenzentwicklung zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Leitend für die Neukonzeption dieser Form von Praktikum ist die Grundannahme, dass Lehrerkompetenz nicht durch regelhaftes Anwenden wissenschaftlichen Wissens erworben wird, sondern durch erprobendes und einübendes Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Dabei bildet wissenschaftliches Wissen als theoretische und empirische Wissensbasis den Orientierungs- und Reflexionsrahmen (vgl. Messner/Reusser 2000, Messner 2004). Organisatorisch stellt das Intensivpraktikum eine Verbindung von semesterbegleitendem Tagespraktikum und dem sich anschließenden Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit dar, bei dem allgemeindidaktische und fachdidaktische Ausbildungsteile miteinander verknüpft werden (vgl. Bosse/Messner 2008). Die Verbindung des Theoriewissens aus beiden Bereichen wird im Begleitseminar geleistet, das gemeinsam von einem Erziehungswissenschaftler und einem Fachdidaktiker geleitet wird. Konzeptuell geht es insbesondere darum, die individuelle Könnensentwicklung jedes einzelnen Studierenden in den Mittelpunkt zu rücken und ihn zur Selbstkon-

struktion seiner zu entwickelnden Unterrichtskompetenz herauszufordern. Entscheidend für diese Form von Praktikum ist die zeitliche Parallelität von Praxisbegegnungen in der Schule und exemplarischen Praxiserprobungen im Hochschulseminar, die durch Theoriearbeit begleitet wird. Wichtig dabei ist die Auswahl relevanter Lehr-Lern-Situationen, die für die Tätigkeit als (Fach-)Lehrer zentral sind.

Beispiel 4: E-Portfolio – Digitale Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung

Das Arbeiten mit E-Portfolio liegt im hochschuldidaktischen Trend, Studierenden einen Rahmen zu bieten, in dem Leistungen, digital in Szene gesetzt, präsentiert werden können. Die digitale Variante des Portfolios orientiert sich am Fortgang der technischen Entwicklung von Web 2.0 und integriert die Potenziale digitaler Medien bei der praktischen Ausgestaltung des E-Portfolios. Neben Text- und Bilddokumenten können auch multimedial und multimodale Inhalte eingefügt werden. Essenzieller Bestandteil gemäß dem Portfolio-Prinzip sind reflexive und selbstreflexive Texte, die das eigene Lernen, den momentanen Lernstand ebenso wie selbst erkannte Lernfortschritte kommentieren und die Gesamtanlage des E-Portfolios oder eine aktuelle Auswahl freigeschalteter Ansichten erläutern. Aus der Digitalisierung resultieren zahlreiche neue Möglichkeiten für kooperatives Arbeiten mit Portfolio. Unabhängig von Zeit und Ort hat der Verfasser Zugriff auf die in sein E-Portfolio eingestellten Inhalte und kann entscheiden, wer wann Zugang zu welchen Teilen seines E-Portfolios erhält. Kommilitonen, Tutoren sowie Lehrende haben während des Erstellens von Artefakten die Möglichkeit zum Feedback. Jeder Studierende erstellt sein individuelles E-Portfolio, etwa zu einer Vorlesung mit Tutorium, das er über das gesamte Studium mit erbrachten Leistungen und Kommentaren zum je aktuellen Entwicklungsstand anreichern und ergänzen kann.

Resümee: Praxis-Szenarien einer kompetenzorientierten Lehrerbildung kultivieren

Über die Frage, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftlich fundiert auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld vorbereitet werden sollten, um den gestiegenen gesellschaftlichen wie globalen Anforderungen an Schule gerecht werden zu können, ist im Zusammenhang mit kompetenzorientierter Lehrerbildung in den vergangenen Jahren viel diskutiert worden (vgl. ZfPäd 2006, Baumert/Kunter 2006, Kraler/Schratz 2008). Ein wichtiger Aspekt in

dieser Diskussion ist das Bemühen um einen kontinuierlichen Aufbau professioneller Handlungskompetenz, der für Lehrerinnen und Lehrer im Sinne eines biografischen Kontinuums bereits während des Studiums beginnen sollte. Mit diesem Anspruch rückt der Lernende in den Mittelpunkt universitärer Lehrerbildung. Mit dem Wandel von der Lehrfokussierung hin zur Lernerorientierung wird die Kultivierung hochschuldidaktischer Lernszenarien notwendig, die den individuellen Kompetenzerwerb in berufsrelevanten Handlungssituationen ermöglichen (vgl. Kotzschmar 2004).

Mit der Festlegung von Standards und Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2005) wurde nicht zugleich auch festgeschrieben, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer Standards erreichen und Kompetenzen erwerben können. Standardisierung ist lediglich auf die Vereinheitlichung von Zielperspektiven ausgerichtet, mit der aber keine Normierung universitärer Handlungssituationen einhergehen kann, in denen berufsrelevantes Wissen und Können erworben werden soll. Damit Universitäten zu Orten werden, an denen Lehramtsstudierende konkrete, auf ihr späteres Berufsfeld bezogene Erfahrungen wissenschaftlich fundiert sammeln können, sollten ihnen während des Studiums vielfältige Lernszenarien mit schulpraktischem Anwendungsbezug zur Verfügung gestellt werden. Eine gute Kultur universitärer Lehrerbildung misst sich daran, inwieweit es gelingt, während des Studiums nicht nur kumulativ „Wissen auf Vorrat“ anzuhäufen, sondern Studierende in Handlungssituationen zu verwickeln, in denen sie ihr wissenschaftliches Wissen zur Generierung pädagogischer Handlungsstrategien und zum Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen nutzen können. Qualitativer Maßstab für das Bemühen um eine praxisorientiertere Lehrerbildung sollte dabei stets die Frage sein, ob angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den zu erwerbenden Kompetenzen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen und Können beständig zu erweitern, um im Laufe ihres Berufslebens auf die sich stetig wandelnden Bildungsanforderungen an Heranwachsende adäquat reagieren zu können.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz/Hascher, Tina/Messner, Rudolf/Niggli, Alois/Patry, Jean-Luc/Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster u. a.: Waxmann.
- Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, Heinrich/Krause-Vilmar, Dietfrid (Hrsg.): Schulpraktikum

- vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. Zweite, erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–82.
- Bosse, Dorit (2008): Lerntraining zur Förderung individueller Leistungen in heterogenen Gruppen. In: Röhner, Charlotte/Rauschenberger, Hans (Hrsg.): *Kompetentes Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 149–160.
- Bosse, Dorit/Messner, Rudolf (2008): Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann, S. 53–70.
- Felbrich, Anja/Müller, Christiane/Blömeke, Sigrid (2008): Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster u. a.: Waxmann, S. 327–362.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2007): *Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen*. Empfehlung des 105. Senats vom 16.10.
- Kotzschmar, Julika (2004): *Hochschulseminare im Vergleich*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Kraler, Christian/Schratz, Michael (2008): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18. Jg., H. 2, S. 157–171.
- Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: *Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule*. H. 4, S. 9–27.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006): *Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie*. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 13–175.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (Hrsg.) (2011): *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* Potsdam: Universitätsverlag.
- Terhart, Ewald (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Jg., H. 2, S. 275–279.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–32.
- ZfPäd, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft (2006): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Hg. von Christina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart. Weinheim und Basel: Beltz.