

Andreas Seidel

(Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg Der Beitrag der Bildungswissenschaften in der Potsdamer Sekundarstufenlehrausbildung

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre ist in Deutschland die Reformdiskussion in allen Bereichen der Lehrerbildung aufgelebt. Anstoß dazu gaben nicht zuletzt das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems in internationalen Vergleichsuntersuchungen und der Bologna-Prozess, in dessen Zuge seither vor allem strukturelle Veränderungen in der Lehrerbildung in Gang gesetzt wurden. Quasi als Dauerthemen der Reform wurde der Kultusministerkonferenz (KMK) Ende der 1990er Jahre von einer von ihr eingesetzten „Gemischte(n) Kommission Lehrerbildung“ empfohlen, insbesondere den inhaltlichen Bezug der Studienbereiche untereinander sowie die Bezogenheit des Lehramtsstudiums auf das spätere Berufsfeld zu verstärken und die Ausbildung angehender Lehrkräfte konsequent an Standards und Kompetenzen auszurichten (vgl. Terhart 2000).

Im Prozess der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge und ihrer Ausrichtung an Qualifikationserwartungen und Kompetenzen führte die KMK dann 2004 folgerichtig Standards für die Bildungswissenschaften – die angesichts der Erfordernisse inklusiven Unterrichts 2014 über-

arbeitet wurden – übergreifend für alle Phasenstufen der Lehrerbildung ein (vgl. KMK 2004, 2014a). Durch diese Standards werden erstmals länderübergreifend Ziele und Wirkungserwartungen definiert und damit in der Lehrerbildung der „Weg der lernergebnisorientierten Qualitätssicherung (Outcome-Orientierung)“ (HRK 2006, S. 5) beschriftet. Für die Lehrerbildung war damit vor allem die Hoffnung verbunden, die bisherige Beliebigkeit und Zusammenhangslosigkeit von Studienbestandteilen, nicht zuletzt insbesondere in den Bildungswissenschaften, zu überwinden und auf verbindliche(re) Kerninhalte ausrichten zu können.

Im Februar 2011 beauftragte der Brandenburger Landtag die für die Lehrerausbildung zuständigen Ministerien, aus der Beschlusslage der KMK und der Erprobung und Evaluation der bereits seit 2004 in die gestufte Studienstruktur überführten Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg abzuleiten. Vorliegender Beitrag fokussiert die Umsetzung einiger daraus ausgewählter Entwicklungsschwerpunkte in den auf der Grundlage der neuen Landesgesetzgebung im Wintersemester 2013/14 eingeführten neuen Lehramtsstudiengängen der Universität Potsdam. Im Besonderen soll hierbei entsprechend der fachlichen Expertise des Autors auf die Rolle der Bildungswissenschaften und ihrer Studienanteile in der (Sekundarstufen-)Lehrerausbildung geschaut und deren Potenziale für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Brandenburg diskutiert werden. Nach grundlegenden Betrachtungen zum Stellenwert der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung rückt anschließend speziell der bildungswissenschaftliche Studienbereich für die Sekundarstufenlehrerausbildung an der Universität Potsdam in den Fokus. Im Kontext der Neustrukturierung der Potsdamer Lehramtsausbildung wird dessen Beitrag anhand der vier Entwicklungsaspekte Schulstufenorientierung und Schwerpunktsetzung, inklusionspädagogische Grundlegung, Eignungsabklärung und Weiterentwicklung der Schulpraktika untersucht.

1. Zur Rolle der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Den *Bildungswissenschaften* wird in der Lehrerbildung eine gewichtige Rolle für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule zugesprochen (vgl. KMK 2004). Im Zusammenspiel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen – vornehmlich die Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, an einigen Einrichtungen auch die Philosophie, Politikwissenschaften oder andere sozialwissenschaftliche Bereiche – befassen sich die bildungswissenschaftlichen Studien unter demselben Berufsfeldbezug multiperspektivisch „mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 4). Im Reformprozess werden an sie deshalb einerseits große Erwartungen geknüpft, u. a. an eine Stärkung der Professionsorientierung (Theorie-Praxis-Verknüpfung, Reflexivität) (vgl. Hertel u. a. 2015) und deutliche(re) Ausrichtung der Kompetenzentwicklung am späteren Berufsfeld. Andererseits jedoch zeigt es sich, dass die Bildungswissenschaften im Rahmen des Lehramtsstudiums eine eher geringe Rolle spielen und allein schon deren Studienumfang sehr unterschiedlich ausfällt – zwischen etwa zehn bis 30 % je nach Bundesland und Lehramtstypus (vgl. Terhart 2012). In den meisten Bundesländern liegt der bildungswissenschaftliche Anteil im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I um einen Mittelwert von 50 ECTS-Punkten (GEW 2013, S. 29). Auch die Studienverpflichtungen innerhalb der beteiligten Fachdisziplinen sind nicht selten unterschiedlich gewichtet und teilweise gegeneinander austauschbar. In vielen Bundesländern hat sich bisher kein verpflichtendes Kerncurriculum durchgesetzt – trotz länderübergreifender bildungswissenschaftlicher Standards. So hängt in diesem Studienelement „die Inhaltlichkeit des erworbenen Wissens sehr stark von individuellen Studienentscheidungen der Studierenden ab“ (Terhart 2011, S. 116). Wenngleich sich in den letzten Jahren in der Folge der Modularisierung der Grad an Verbindlichkeit, Verregelung und Kontrolle universitären Lehrens und Lernens auch im Bereich der bildungswissenschaftlichen Studien spürbar erhöht hat, orientiert sich das Studierendenverhalten (scheinbar) weniger an den Inhalten und wird stattdessen – mehr als bisher in den alten, nicht-modularisierten Studiengängen – von instrumentellen Denkmustern (vgl. Wigger 2010, S. 38), strategischem Punktemachen („Credithascherei“) (vgl. auch Terhart 2007) und der ‚Prüfungsrelevanz‘ der Themen und Problemstellungen geprägt. Der Raum für selbstverantwortete Bildung scheint eingeschränkt.

Kunina-Habenicht u. a. (2012) haben zusammenfassend maßgebliche „Baustellen“ der Bildungswissenschaften verdeutlicht. Die Kritik wird u. a. daran festgemacht, dass

- *normative Vorgaben curricular nicht (vollständig) abgebildet* sind. Gemeint sind damit u. a. ein standortabhängig unvollständiger Abdeckungsgrad der KMK-Standards in thematisch heterogenen und mitunter lückenhaften Studienangeboten; ein unzureichender Berufsfeld- und Praxisbezug wie auch eine teils mangelnde Systematik und Kumulativität der Studieninhalte.
- *ein mitunter stark ausgeprägter Wahlcharakter bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen* einem systematischen Wissensaufbau und Kompetenzzugewinn entgegen steht und Studierende Lerngelegenheiten weitgehend nach eigenem Kalkül – bspw. der Passung in den eigenen Stundenplan – auswählen lässt und so mitunter weniger zu einem kumulativen Wissensaufbau beiträgt.
- *das Verhältnis von Fach, Fachdidaktik und bildungswissenschaftlichen Anteilen standort- und lehramtsabhängig nicht einheitlich geregelt* und damit eine Vergleichbarkeit des Lehramtsstudiums nicht gewährleistet ist (ebd.).

Daneben spielen in den Bildungswissenschaften oftmals auch (standort-)spezifische Rahmenbedingungen und organisatorische Probleme eine besondere Rolle. Als Erklärungsversuch für die ungewöhnlich große Heterogenität der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung und die kritisierte Beliebigkeit im bildungswissenschaftlichen Studium werden pragmatische Faktoren angeführt, wie bspw. das verfügbare Lehrpersonal oder große Studierendenzahlen (vgl. Kunina-Habenicht u. a. 2012, S. 675). Lehrermangel und hochschulpolitische Problemlagen (bspw. kapazitäts Mindererauslastung in einzelnen Fachdisziplinen; vgl. auch den Beitrag von Schubarth im Band, Abschnitt III, These 3) führen derzeit nicht selten zu anhaltenden Überbuchungen in der Lehrerausbildung, die speziell die Bildungswissenschaften (als nicht immatrikulierende Struktureinheit) kapazitäts, studienorganisatorisch und auch in der zielgerechten Umsetzung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile an ihre Grenzen führen. Der vielerorts schwierige Personalsituation in der Erziehungswissenschaft und hohen Überlastquoten in der Lehramtsausbildung wiederum (vgl. auch Expertenkommission 2007 für die Situation in NRW) kommt dann ein solches eher breit und weniger strukturiert angelegtes (Wahl-) Curriculum entgegen. Dadurch wird es (überhaupt erst) möglich, den Großteil des vorhandenen Lehrpersonals in das Lehr-

angebot der Bildungswissenschaften einzubinden und in flexibler Weise der großen Zahl Studierender in oftmals noch parallel zu führenden älteren und neuen Lehramtsstudiengängen ein Studium in der Regelstudienzeit zu ermöglichen (vgl. auch Lohmann / Seidel / Terhart 2011).

Dennoch, so bilanziert Terhart thesenhaft die Entwicklung der Bildungswissenschaften in den letzten drei Jahrzehnten (vgl. 2012, S. 55 ff.), hätten sich *erstens* vor dem Hintergrund eines zunehmend weniger ausdifferenzierten Schulsystems die Aufgabenstrukturen der verschiedenen Lehrberufe weiter angeglichen und in der Folge dadurch auch die bildungswissenschaftlichen Studienanteile zunehmend vereinheitlicht. *Zweitens* sei – ungeachtet der zuvor skizzierten Kritikpunkte – quantitativ ein Bedeutungsgewinn bildungswissenschaftlicher Studien in den Lehramtsstudiengängen zu verzeichnen. *Drittens*, so eine weitere These, hätten sich auch die Inhalte gewandelt und das Curriculum dominiere heute im Vergleich zu den 1970/1980er Jahren eine klare professionsbezogene Ausrichtung am Berufsfeld des Lehrers bzw. der Lehrerin. Schließlich sei *viertens* die Erziehungswissenschaft inzwischen stärker auch empirisch ausgerichtet und die Bildungswissenschaften durch eine deutlichere Beteiligung von Disziplinen der Psychologie inhaltlich sichtlich verstärkt worden.

Die fortschreitende „Empirisierung“ der Erziehungswissenschaft betrachtet Schubarth (in diesem Band, dritter Buchabschnitt, These 5) zurecht auch von einer kritischen Seite: mit ihr würden in der Lehrerbildung ein Bedeutungsverlust wichtiger handlungswissenschaftlich orientierter Ausbildungsbestandteile, ein Verdrängen von „Lehrerbildnern“ durch empirische Bildungsforscher und damit eine Verengung des Blickes auf Schule einhergehen.

2. Beiträge der Bildungswissenschaften zur Weiterentwicklung der Potsdamer Lehrerbildung

Nachfolgend wird zunächst die Ausgangslage für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg kurz umrissen. Es folgt eine Skizze zur hochschulrechtlichen und curricularen Umsetzung der konzeptionellen und mit dem Gesetzgebungsverfahren des Landes abgestimmten Entwicklungsperspektiven in der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam. Mit ihr soll u. a. deutlich gemacht werden, unter welchen angespannten zeitlichen Rahmenbedingungen die entsprechenden Umgestaltungsprozesse an der Universität und speziell im Bereich der Bildungswissenschaften erfolgt sind. Im Anschluss werden dann aus-

gewählte Eckpunkte der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Brandenburg aufgegriffen und dazu *erstens* jeweils kurz vorgestellt und begründet, *zweitens* ihre aktuelle Realisierung an der Universität Potsdam (kritisch) beschrieben und *drittens* etwaige Entwicklungsbedarfe diskutiert. Betrachtet werden insbesondere jene Entwicklungsaspekte, die durch den bildungswissenschaftlichen Studienbereich maßgeblich mitzugestalten und im Sinne einer stärkeren Professionsorientierung und Kompetenzentwicklung zu verantworten sind. Das Vorgehen dazu ist ein weitgehend (selbst-)kritisch erfahrungsbezogenes, zum einen vor dem Hintergrund eigener Mitarbeit an der Neukonzipierung des bildungswissenschaftlichen Teilstudiengangs (für die Sekundarstufen) im Rahmen der zuständigen Studienkommission, zum anderen auf der Grundlage eigener Studienberatungs-, Prüfungsausschuss- und Lehrtätigkeit in diesem Bereich.

Im Februar 2011 gab der Brandenburgische Landtag die Entwicklung einer Konzeption zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Auftrag, mit der Eckpunkte für ein novelliertes Lehrerbildungsgesetz formuliert werden sollten. Wenige Monate später, am 21. September, legten daraufhin die Ministerien für Bildung, Jugend und Sport (MBS) und Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) ein *Gesamtkonzept zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg* vor (vgl. MBS/MWFK 2011). Ausgangspunkt dafür war die gesetzliche Verstetigung der im Wintersemester (WS) 2004/05 per Erprobungsklausel (§ 5a) eingeführten gestuften Studienstruktur in der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam, der einzigen lehrerbildenden Einrichtung im Bundesland (vgl. Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz 1999). Zum Zeitpunkt des beginnenden neuen Gesetzgebungsverfahrens (WS 2011/12) erfolgte die Lehramtsausbildung in zwei Bildungsgängen: schulstufenübergreifend im Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe (LSI/P) sowie im Lehramt an Gymnasien (LG). Lehramtsabhängig waren unterschiedliche Studienumfänge vorgesehen. Die Regelstudienzeit für das Lehramt SI/P betrug neun Semester/270 Leistungspunkte (LP), für das Lehramt an Gymnasien dagegen zehn Semester/300 LP. Die bildungswissenschaftlichen Studien¹ umfassten im Bildungsgang LSI/P insgesamt 40 LP, im Bildungsgang LG insgesamt 45 LP und nahmen damit

1 Unter Bildungswissenschaften sind hier sämtliche Studien- und Prüfungsleistungen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie/Politikwissenschaft sowie schulpraktische Studien gefasst (ausgenommen fachdidaktische Tagespraktika und das Schulpraktikum/Praxissemester).

in beiden Bildungsgängen etwa 15 % des Gesamtumfangs des Lehramtsstudiums ein (vgl. auch Ludwig / Schubarth / Wendland 2013).

Das Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung stützte sich damals vorwiegend auf externe Bestandsaufnahmen, darunter auf das Gutachten einer Expertengruppe unter der Leitung von Doris Lemmermöhle (vgl. Gutachten AQAS 2008) und auf Einschätzungen aus einer ersten Programmakkreditierung für Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam (Erstfach Sport, Zweitfach Deutsch) durch ACQUIN aus dem Jahre 2009. Auf dieser Grundlage und aus Erkenntnissen der aktuellen Lehrerbildungsdebatte wurde von ministerieller Seite auf verschiedene Reformaspekte abgehoben, die dann nach intensiver Entwicklungsarbeit an der Universität Potsdam unter enormem Zeitdruck und parallel zur Landesgesetzgebung in neue Rahmenvorschriften und fachspezifische Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge eingebracht werden mussten. Im März/April 2012 wurden die neuen Studiengangstrukturen erstmals gemeinsam mit den Bildungswissenschaften erörtert. Für die Erarbeitung der fachspezifischen Studienordnung für diesen Studienbereich blieb der zuständigen Studienkommission anschließend nur ein enges Zeitfenster von kaum vier Monaten (Mai-September 2012), das zudem die vorlesungsfreie Zeit und den Urlaubszeitraum mit einschloss. Ein erster Entwurf der neuen Studienordnung für die Bildungswissenschaften wurde der Humanwissenschaftlichen Fakultät am 7. September 2012 vorgelegt und durchlief anschließend mehrere Prüfschleifen und Kapazitätskalkulationen an der Universität. Zu Jahresbeginn 2013 dann wurden sämtliche neu erarbeiteten fachspezifischen Studienordnungen für die neuen Lehramtsstudiengänge zunächst durch die Gremien in den lehrerbildenden Fakultäten, danach im März 2013 vom Senat beschlossen und anschließend in das Genehmigungsverfahren durch das Ministerium gegeben. Im Oktober 2013 wurde mit dem Lehramtsstudium nach neuem Recht begonnen.

Die Skizze dieser äußerst „ambitionierten“ Zeitplanung soll zeigen, dass die an der Neukonzipierung des bildungswissenschaftlichen Studiengangs beteiligten Fach- und Studierendenvertreter neben ihrem ‚Tagesgeschäft‘ (nur) wenig Raum hatten, strukturelle, organisatorische, personelle und insbesondere auch inhaltliche Fragen ausreichend miteinander zu kommunizieren und abzustimmen. Erschwerend kam hinzu, dass in dieser Phase noch kein neues Lehrerbildungsgesetz vorlag. Nachfolgegesetze, wie die allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge, befanden sich teils noch im Erarbeitungsprozess. Das führte dazu, dass solche curricularen Vorgaben – wie bspw. Re-

gelungen zur Organisation schulpraktischer Studien (neu geregelt: kein Praktikum ohne vor- und nachbereitende Begleitveranstaltungen) oder die Verteilung der Leistungspunkte der Bildungswissenschaften über die Fachsemester und damit auch die Verortung von Lehrveranstaltungen und Modulen im Studiengang – mitunter erst im Nachgang eingearbeitet werden konnten. Nahezu zeitgleich mit dem Beschlussverfahren des Senats zu den neuen Fachordnungen mussten bereits im März / April 2013 die Lehrveranstaltungen für das WS 2013/14 geplant werden, teils mit noch ungeklärter personeller Passung des Lehrangebots, bspw. in dem neu konzipierten Bereich der inklusionspädagogischen Grundbildung.

Ausgehend von dieser Skizze sollen nun vier Aspekte der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Brandenburg eingehender betrachtet werden. Zu beachten ist, dass zum WS 2016/17 diese neuen Lehramtsstudiengänge erstmalig in ihre Masterphase eintreten und deshalb bisher noch keine Erfahrungswerte über den gesamten Studienverlauf vorliegen.

3. Neustrukturierung der Lehrämter **Eigenständiges Lehramt Primarstufe, Stufenorientierung,** **Schwerpunktsetzungen auf Inklusion und die Sekundarstufe(n)**

Der Empfehlung der Lemmermöhle-Kommission folgend wurde die Primarstufe aus dem bisherigen stufenübergreifenden Lehramt SI/P herausgelöst und ein eigenständiges Lehramt für die Primarstufe (LPri) mit nunmehr 300 LP eingerichtet. Übereinstimmend mit anderen Expertisen zur Lehrerbildung (für Nordrhein-Westfalen vgl. Expertenkommission 2007; für Berlin vgl. Expertenkommission 2012) wird dies in der Hauptsache mit differentiellen Tätigkeitsanforderungen und (primar-) stufenspezifischen Kompetenzprofilen begründet. Mit dem Start des neuen Lehramts für die Primarstufe im WS 2013/14 ist für jährlich etwa 60 Studierende auch die Möglichkeit einer inklusionspädagogischen Schwerpunktbildung unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (insgesamt 99 LP) gegeben. Neben einer Professur für Psychologische Grundschulpädagogik sind darüber hinaus zum WS 2013/14 fünf (Inklusions-)Professuren neu eingerichtet worden.

Daneben wurde schulstufenübergreifend das Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufen I und II (LSek) neu gefasst (vgl. Abb. 1).

		SP Sekundarstufe I			SP Sekundarstufe II			Vorbereitungsdienst (18 Monate)
		Masterarbeit (18 CP)			Masterarbeit (18 CP)			
Master	Fach 1 (21 CP)	Fach 2 (21 CP)	BiWi (36 CP)	Fach 1 (30 CP)	Fach 1 (30 CP)	BiWi (18 CP)	Praxissemester (16 Wochen) (24 CP) incl.	
							Psychodiagnostisches Praktikum (begleitet, 30h)	
		Bachelorarbeit (9 CP)						
Bachelorstudiengang	Fach 1 (69 CP)		Fach 2 (69 CP)		Bildungs- wissenschaften (mit Inklusion) (30 CP)		Praktikum in päd.-psychologischen Handlungsfeldern (begleitet, ≥10 Tage)	
	Studium plus (3 CP)						Fachdidaktisches Tagespraktika (30 Hospitationen + 2 Unterrichtsversuche)	
							Orientierungspraktikum (begleitet, 40 Hospitationen)	

Abb. 1: Lehramt für die Sekundarstufen I und II (seit Wintersemester 2013/14)

Vor Aufnahme des lehramtsbezogenen Masterstudiums müssen Studierende hier eine Schwerpunktsetzung auf die Sekundarstufe I oder auf die Sekundarstufe II vornehmen, wobei die jeweilige Stufenspezifik sowohl bei den fach- als auch den bildungswissenschaftlichen Studien zu berücksichtigen ist. Je nach Schwerpunktsetzung wird dieses Lehramt dem KMK-Lehramtstyp 3 (Lehramt Sekundarstufe I) bzw. 4 (Lehramt an Gymnasien) zugeordnet. Nach Studienabschluss soll dadurch der Einsatz der ausgebildeten Lehrkräfte sowohl an Gymnasien als auch an den Oberschulen im Land Brandenburg gewährleistet sein, wobei für die Verwendung der Schwerpunkt der Ausbildung maßgeblich ist.² Eine Weiterführung der inklusionspädagogischen Schwerpunktbildung, wie in der Primarstufe, gibt es für die Sekundarstufe bislang nicht. Das Land ver-

2 Für das Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) und für das Lehramt für Förderpädagogik besteht derzeit kein Studienangebot im Land Brandenburg.

weist allerdings darauf, dass ein entsprechendes Studienangebot „nach Herstellung einer entsprechenden KMK-Beschlusslage“ (MBJS / MWFK 2011, S. 31) noch zu entwickeln sei.

3.1 Realisierung und Diskussion

Im Studienbereich Bildungswissenschaften (Sekundarstufen) ist mit der Neustrukturierung der Lehramtsstudiengänge auf den ersten Blick ein Aufwuchs des Studienumfangs erfolgt (vgl. Tab. 1 und 2).

Tab. 1: Veränderungen im Studienumfang im Studienbereich Bildungswissenschaften

Studienanteile / Studienabschnitt	Lehrämter alt (StO 2011)		Lehrämter neu (StO 2013)	
	LSI/P	LG	LSek/ SP SekI	LSek/ SP SekII
Bildungswissenschaften Bachelor	15 LP	15 LP	30 LP	30 LP
Bildungswissenschaften Master	25 LP	30 LP	36 LP (18+18)	18 LP
LP Gesamt	40 LP	45 LP	66 LP	48 LP

Tab. 2: Studienbestandteile der Bildungswissenschaften im Lehramt für die Sekundarstufen I/II

Bachelorstudium		
Modul- kurzbezeichnung	Name des Moduls	LP
Pflichtmodule (30 LP)		
BM-BA-S1	Schulpädagogik und Didaktik	9
BM-BA-S2	Lernen und Entwicklung im sozialen Kontext	6
BM-BA-S3	Grundlagen der Inklusionspädagogik	6
BM-BA-S4	Schultheorie und Bildungsforschung	9
Summe der LP der zu absolvierenden Pflichtmodule		30

Masterstudium (mit Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufen I oder II)		
Modul- kurzbezeichnung	Name des Moduls	LP
Pflichtmodule (36 LP für SP SekI, 18 LP für SP SekII)		
BM-MA-S1 (SP SekI/II)	Bildung, Erziehung, Gesellschaft	6
BM-MA-S2 (SP SekI/II)	Diagnostik und Beratung	3
VM-MA-S3 (SP SekI/II)	Diagnostik und Beratung in der Praxis	3
BM-MA-SP (SP SekI/II)	Schulrecht	6
BM-MA-S4 (nur Sek I)	Heterogenität in Schule und Gesellschaft	9
VM-MA-S5 (nur Sek I)	Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen in schulischen Handlungsfeldern	9
Summe der LP der zu absolvierenden Pflichtmodule		36 (SP Sek I) 18 (SP Sek II)

Wie aus den Übersichten ersichtlich, hat sich der Studienumfang für die Sekundarstufen I/II gegenüber den früheren Studiengängen LSIP und LG im Bachelor von 15 auf 30 LP verdoppelt. Statt vormals (nur) zwei Module sind im Bachelor jetzt vier Module (einschließlich zweier Praktika) verpflichtend zu absolvieren. Damit wird nun eine sichtlich stärker professionsorientiert ausgerichtete erste Studienphase festgeschrieben und der vor dem Hintergrund der alten Polyvalenzdebatte bis dato eher halbherzige Spagat zwischen Berufsfeldbezug der Bachelorprogramme einerseits und ihrer Kombinierbarkeit mit unterschiedlichen Bachelor- und Masterprogram-

men andererseits beendet. Auch im anschließenden Masterprogramm ist der Studienumfang in den Bildungswissenschaften gestiegen – zumindest für jene Lehramtsstudierende, die sich in dieser Phase schwerpunktmäßig auf den Bildungsgang für die Sek I festlegen und damit in dem Studienbereich insgesamt 66 LP (vs. 48 LP Schwerpunkt Sek II) erbringen.

Auf den zweiten Blick jedoch ist festzustellen: Studierende, die im Masterstudium einen *Schwerpunkt auf die Sekundarstufe II* und damit auf eine eher vertiefte fachwissenschaftliche Ausbildung (9 LP je Lehramtsfach) legen, erbringen in dem neuen Studiengang insgesamt kaum mehr Studienleistungen (48 LP) als im vergleichbaren Studiengang (Lehramt an Gymnasien, 45 LP) nach altem Recht. De facto ist der Studienumfang hier sogar leicht reduziert, berücksichtigt man die darin eingeschlossene neue Vorlesung im Modul Schulrecht (mit immerhin 6 LP, siehe Tab. 2) und den Wegfall des früheren Modulangebots aus den Sozialwissenschaften (Modul 6: Schule in Staat und Gesellschaft, Vorlesung und Seminar, 6 LP). So liegt auch für das neue Lehramt (Schwerpunkt Sek II) der bildungswissenschaftliche Studienanteil nahezu unverändert bei 16 % und damit im bundesweiten Vergleich unter dem Mittelwert (siehe weiter vorn). Es soll nicht kleingeredet werden, dass die Lehramtsstudierenden der Sek I statt vormals 40 bzw. 45 LP jetzt 66 LP in den Bildungswissenschaften (anteilig 22 %) erbringen (vgl. Tab. 1). Die zusätzlichen 18 LP, die bei dieser Schwerpunktsetzung im Studienbereich geleistet werden (vgl. Tab. 2: Module BM-MA-S4 und VM-MA-S5), dienen maßgeblich der Qualifikation für einen inklusiven Umgang mit Heterogenität und Differenz und decken damit einen zentralen Anforderungsbereich im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Standards (vgl. KMK 2004, 2014). Angesichts der gewachsenen Schnittmenge der Entwicklungsstufen und Sozialisationsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und zunehmend weniger ausdifferenzierter Schulformen aber lässt sich kaum stichhaltig begründen, warum darin nicht alle angehenden Lehrkräfte – sondern nur jene mit Schwerpunkt Sek I – qualifiziert werden (sollten).

Für das WS 2016/17 haben sich die ersten Studierenden für den Lehramtsmaster (1. Fachsemester) beworben und damit zugleich ihre Entscheidung für eine Schwerpunktsetzung auf die Sek I oder II getroffen. Erste konkrete Zahlen dazu ergaben anteilig 88 % Schwerpunktsetzung auf die Sek II und nur 12 % Schwerpunktsetzung auf die Sek I (lt. Statistik der Universität Potsdam, Stand 18.11.2016). Auch wenn sich mit dieser ersten Kohorte noch keine verlässlichen Aussagen über das Entscheidungsverhalten nachfolgender Semesterdurchgänge treffen lassen, wird doch zumindest ein (absehbarer) Trend sichtbar: eine übergroße Mehr-

heit Studierender im Lehramt für die Sekundarstufen, wenigstens etwa 80 %, nimmt in der Masterphase eine Schwerpunktbildung auf die Sek II³ vor – absolviert damit ein auch im Bundesvergleich eher nur schmales bildungswissenschaftliches Studienangebot und profitiert im weiteren Studienverlauf nicht von einem vertiefenden Qualifikationsangebot zum Umgang mit Heterogenität und Differenz (schwerpunktbedingt Wegfall der Modulangebote „Heterogenität in Schule und Gesellschaft“ und „Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen in schulischen Handlungsfeldern“ – vgl. Tab. 2). Auch ist abzusehen, dass damit das im Bachelor vermittelte inklusionspädagogische Grundlagenwissen (vgl. Tab. 2, Modul BM-BA-S3) weitgehend isoliert bleibt und von diesen Studierenden in der Regel im weiteren Studienverlauf kaum weiter aufgegriffen und vertieft werden wird.

3.2 Fazit und Folgerung

Mit dem neuen Lehramt für die Bildungsgänge Sek I und II scheint sich in der Brandenburger Lehrerbildung eine neue „Baustelle“ im Bereich der bildungswissenschaftlichen Ausbildung aufzutun. Bedingt durch die in der Masterphase erfolgende Schwerpunktbildung, werden Lehramtsstudierende – und das ist gegenüber den früheren Lehramtsstudiengängen neu – nunmehr im Umfang (Differenz von 18 LP) und damit auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausgewogenheit und der Abdeckung der KMK-Standards in den Bildungswissenschaften sichtlich unterschiedlich(er) qualifiziert. Dadurch, dass sich aus verschiedenen Gründen heraus wenigstens etwa vier von fünf Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe(n) für die Sekundarstufe II entscheiden, absolviert der Großteil der Studierenden eher weniger bildungswissenschaftliche Studienanteile als frühere Lehramtsstudiengänge. In den Fachbereichen sollte dieser Sachverhalt in Abstimmung mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität genauer erörtert, die Funktionalität der Schwerpunktbildung für eine Professionalisierung der Lehrerausbildung geprüft und nach Möglichkeiten eines zwischen den Lehramtsstudiengängen ausgewogeneren und insbesondere in den Bereichen Inklusion und Umgang mit Heterogenität für die Sek I und (!) Sek II für alle fundierteren Studienangebots gesucht werden.

3 Abhängig von der Fachwahl kann in den Lehramtsfächern Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) und Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) nur der Schwerpunkt Sekundarstufe I und in Latein nur der Schwerpunkt Sekundarstufe II gewählt werden.

4. Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf Anforderungen der Heterogenität und Inklusion Inklusionspädagogische Grundlegung in allen Lehrämtern

Das Thema Inklusion bestimmt zunehmend die Schulentwicklung in Deutschland. Ein verändertes Verständnis von Behinderung, gesellschaftliche Teilhabe und Barrierefreiheit für alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen stellen die Schullandschaft vor neue Herausforderungen. Die KMK hat deshalb 2011 beschlossen, dass die „Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“ (2011, S. 20) und dazu im Dezember 2012 eine verpflichtende Basiskomponente zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion für alle Lehramtstypen aufgenommen. Da in den meisten Bundesländern auf Belange der Integration und Inklusion bislang eher nur in den sonderpädagogischen Fachrichtungen eingegangen wird, hat die KMK 2014 die Standards für die Bildungswissenschaften (vgl. 2014a) sowie die fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Standards für ausgewählte Fachprofile (vgl. KMK 2014b) vor dem Hintergrund der Erfordernisse der Inklusion überarbeitet. Im Juli 2015 rief auch der Vorstand der DGfE zu einer Debatte über Herausforderungen und Neuerungen des Themas u. a. für die Lehramtsstudiengänge auf (vgl. DGfE 2015). In der jüngsten Stellungnahme einer Expertenkommission der DGfE wird u. a. gefordert, Inklusion als Querschnittsaufgabe und „Reflexionsfolie aller erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen und Zusammenhänge“ (DGfE 2017, S. 3) aufzugreifen und auch hochschulische Lehr- und Lernzusammenhänge selbst nach den ihnen zugrunde liegenden Normen zu reflektieren (ebd.).

Mit Inkrafttreten des neuen Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes (2012) sind an der Universität Potsdam ab WS 2013/14 – neben einer im Lehramt für die Primarstufe möglichen Schwerpunktbildung auf Inklusionspädagogik – Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und -didaktik im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien zu vermitteln. Ihr Umfang hat mindestens ein Zehntel der jeweils für die Bildungswissenschaften vorgesehenen Studien- und Prüfungsleistungen zu betragen. Daneben sind fachbezogene inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte auch in den jeweiligen fachdidaktischen Studien zu

vermitteln.⁴ Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sollen inhaltlich aufeinander bezogen sein.

4.1 Realisierung und Diskussion

Die Verankerung des Themas Inklusion/Heterogenität bildete bei der Konzipierung des neuen Bildungsganges für die Sek I/II einen Kernpunkt. Im Bachelor wurde für alle verpflichtend dazu ein Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ (6 LP) eingerichtet. Dort werden zunächst im Rahmen einer Einführungsvorlesung Grundlagen der Inklusionspädagogik vermittelt. Daneben haben die Lehramtsstudierenden hier, semesterbegleitend oder im Block, ein Praktikum von insgesamt 30 Zeitstunden und mindestens 10-tägiger Dauer in einem pädagogischen, außerunterrichtlichen Kontext⁵ mit dem Fokus auf den Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung von Inklusion zu absolvieren. Das Praktikum wird seminaristisch vorbereitet, begleitet und ausgewertet. Gerade eine solche auch betreute (zweite) Praxisphase während des Bachelorstudiums bietet den Studierenden konkrete Lerngelegenheiten im Feld und hilft ihnen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Analysieren und Reflektieren pädagogischer Situationen weiter zu entwickeln. Angeleitet und unterstützt wird dies methodisch durch rekonstruktive Fallarbeit. Mit diesem Instrument sollen vor allem subjektiv als bedeutsam erlebte Handlungssituationen aktiv reflektiert (incl. mündliche Präsentationen, Praktikumsbericht) und Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartung und das Interesse bezüglich Inklusion befördert werden (ausführlicher dazu vgl. Krauskopf / Knigge / Kitschke 2017).

Das Thema Inklusion/Heterogenität wird in den Bildungswissenschaften im Masterstudium mit zwei weiteren Modulen „Heterogenität in Schule und Gesellschaft“ (9 LP: Vorlesung und Seminar – künftig zwei Vorlesungen) und „Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen in schulischen Handlungsfeldern“ (9 LP: Vorlesung und Seminar) wieder aufgegriffen und vertieft (vgl. Tab. 2 vorn). Zusammen mit dem Modul in der

4 Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird an der Universität Potsdam das Projekt „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion“ durchgeführt. U. a. werden dort im Rahmen eines Teilprojekts „Förderung inklusionsspezifischer Kompetenzen in der Lehrerbildung durch Micro-Training“ in fachdidaktischen Begleitseminaren zum Praxissemester mittels videogestützter Micro-Trainings die Diagnostik, Förderung und das Classroom Management mit den Lehramtsstudierenden geübt und reflektiert.

5 Hierbei handelt es sich um Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, des vorschulischen und außerschulischen Bildungsbereichs sowie erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte mit Praxisanteilen.

Bachelorphase sind somit in dem Aufgabenfeld von Heterogenität, Differenzierung, Integration und Förderung (Inklusion) Studienleistungen von insgesamt 24 LP zu erbringen. Damit sind (wären) den Studierenden über ein Basisangebot hinaus im weiteren Studienverlauf recht umfassend und vielfältig (Lern-)Gelegenheiten gegeben, ihr Bewusstsein und ihre Fähigkeiten für entsprechende Herausforderungen in Schule und Unterricht zu entwickeln. Der Konjunktiv in der Klammer soll darauf hinweisen, dass dies aufgrund der vorhin beschriebenen Schwerpunktbildung in der Masterphase nur für das Lehramt Sek I zutreffend ist. Wie bereits dargestellt, wählen ersten Erfahrungswerten zufolge jedoch nur etwa 15–20 % diesen Schwerpunkt. Lt. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (vgl. 2016) waren im Schuljahr 2015/16 im Sekundarbereich etwa 58 % der Brandenburger Lehrkräfte an Oberschulen und Gesamtschulen – und „nur“ 42 % an Gymnasien (eigene Berechnung) – beschäftigt. Danach würde künftig beinahe jeder zweite Lehramtsabsolvent, der an einer Ober- oder Gesamtschule im Bundesland tätig wird, in Belangen von Inklusion/Heterogenität eher nur rudimentär qualifiziert – zumindest die bildungswissenschaftliche Ausbildung betreffend – unterrichten. Gewissermaßen scheint sich damit die von Lindmeier geäußerte Befürchtung auch für die Potsdamer Lehrerbildung zu bewahrheiten, nämlich dass die Vorgaben der KMK hinsichtlich einer (nur) Basisqualifikation im Bereich Inklusion lediglich, wie er es nennt, nach dem ‚Infusion-Modell‘ im Rahmen eines einzelnen Studienmoduls (vgl. Lindmeier 2013) oder nur auf ausgewählte Lehramtstypen (Lehramt für die Primarstufe) oder Ausbildungsbereiche – maßgeblich die Bildungswissenschaften – bezogen und nennenswert umgesetzt werden.

4.2 Fazit und Folgerung

Als eine Stärke der in Potsdam in den Bildungswissenschaften realisierten Grundlegung zu Heterogenität und Inklusion kann durchaus die Einbettung und thematische Betreuung des Praktikums dort gewertet werden. In der gezielten Verknüpfung von Theorie und Praxis können hier Frage- und Problemstellungen im Umgang mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in ganz unterschiedlichen pädagogischen Handlungsräumen entwickelt, Bildungs- und Erziehungssituationen selbst kennengelernt und reflektiert werden. Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modulangebots wird zeigen, inwieweit es dadurch gelingt, auch das Interesse und die Motivation der Studierenden für die Bedarfe und Gestaltungsräume von inklusiver Bildung, auch für ihren weiteren Studienverlauf, zu befördern. Im Zuge der Planung des bildungswissenschaft-

lichen Studienangebots sollte darauf geachtet werden, dass über dieses Modul hinaus weitere thematisch anschließende Lehrangebote zur Wahl vorgehalten werden, so dass Studierende unabhängig(er) von ihrer Schwerpunktsetzung auf eine der Schulstufen Sek I oder II ihr Wissen und ihre Fähigkeiten darin erweitern können. Dazu sollte Inklusion von den Lehrenden notwendig als Prinzip verstanden und, so eine Anregung der HRK, die Ausbildung weniger (nur) inklusionspädagogisch spezialisierten Fachlehrkräften überlassen, sondern auch auf multiprofessionelle Teams gesetzt werden (vgl. HRK 2013, S. 6).

Es ist damit ernst zu machen, inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte der Bildungswissenschaften und der fachdidaktischen Studien aufeinander abzustimmen. Unter der Regie des ZeLB der Universität Potsdam könnten dazu konzeptionelle Absprachen zwischen den Fachvertretern intensiviert und entsprechende Ausbildungsinhalte – zunächst vielleicht im Rahmen des Begleitkonzepts für das Schulpraktikum (Praxissemester) – koordiniert werden.

Schließlich müssen hinreichend und verlässlich Ressourcen für die (personelle) Absicherung entsprechender Lehrangebote bereitgestellt werden. Die Ressourcenfrage stellt in den Bildungswissenschaften (LSek) an der Universität Potsdam quasi eine doppelte Herausforderung dar. *Erstens* haben in der Vergangenheit mehrjährige Überbuchungen in den Lehramtsstudiengängen zu spürbaren Kapazitätsproblemen in der Lehre für das LSek insgesamt geführt. Im WS 2014/15 bspw. gab es 615 Neuimmatrikulationen (LSek) statt anvisierter 400. Nur dank eines zusätzlichen, aus Sondermitteln finanzierten befristeten(!) Lehrdeputats (dies umfasst mehr als ein Drittel der Bestandsstellen) und einer (leider) recht hohen Studienabbruchquote im Lehramt konnte bisher ein noch ausreichendes Lehrangebot realisiert werden. *Zweitens* gilt es, ein auf lange Sicht verlässliches und ausbaufähiges Lehrangebot speziell im Bereich Inklusion (Sekundarstufe) zu gewährleisten. Allein schon die seminaristische Betreuung des in das Basismodul Inklusion integrierten Praktikums erfordert einen hohen organisatorischen und personalen Aufwand (zu Praktika vgl. auch den Beitrag von Schubarth im Band, Abschnitt III, These 7). Bei 600 Studierenden eines Jahrgangs etwa müssten pro Semester wenigstens zwölf solcher Seminare (je 25 Teilnehmer/-innen) angeboten werden, was in der Summe (24 Semesterwochenstunden) bereits das gesamte Lehrdeputat der verantwortlichen Professur für Inklusion und Organisationsentwicklung beansprucht. Schon dieses Beispiel zeigt, dass hier für die solide inklusionspädagogische Ausbildung eine strukturelle Stärkung der Professur und eine Verstetigung der bisher nur befristet eingerichteten

zusätzlichen LfBA-Stellen erfolgen muss – ggf. über das Dauerstellenkonzept der Universität. Zugleich verdeutlicht es aber auch, dass die Verantwortung nicht einzig den „Spezialisten“ für Inklusion zugewiesen werden kann und dass sich zudem andere Hochschullehrende im Fachbereich des Themas annehmen und dafür qualifizieren müssen.

5. Verbesserung der Eignungsfeststellung, Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden

Die Wirksamkeit der Lehrerbildung ist nicht allein von der Qualität der Ausbildung bestimmt. In den letzten Jahren ist Fragen der Eignung Studierender für ein Lehramtsstudium und den Lehrerberuf zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt worden. Einen maßgeblichen Anstoß dazu gab und gibt nicht zuletzt der große Anteil Studierender, die vorzeitig aus einem Lehramtsstudium ausscheiden oder den Studiengang wechseln. Hochschulen werden deshalb zunehmend gefordert, frühzeitig(er) – teils bereits vor Studienbeginn – und über den gesamten Studienverlauf hinweg kontinuierlich Gelegenheiten und Maßnahmen bereit zu stellen zur (Selbst)Prüfung der Eignung für den Lehrerberuf, zur besseren Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung und damit zu einer zielgerichteteren Gestaltung des Studiums. Statt einer allein punktuellen Eignungsabklärung vor Studienbeginn soll zukünftig eine fortwährende Reflexion darüber im Curriculum verankert werden (vgl. auch Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013, S. 95). Bislang werden auf Landes- und Hochschulebene sehr verschiedene Maßnahmen zur Eignungsklä rung (Eignungstests, (Online)Self-Assessments, Beratungsgespräche, Praktika zur Eignungsreflexion/Orientierung u. a.), umgesetzt, teils verpflichtend, teils fakultativ und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (vgl. Monitor Lehrerbildung 2014). Ein strategisches, staatlicherseits koordiniertes Recruitment gibt es bisher nicht.

Den Empfehlungen der KMK (vgl. 2013) zur Implementierung systematischer Eignungsabklärungsverfahren folgend hat in Brandenburg der Gesetzgeber in der Lehramtsstudienverordnung (vom Juni 2013) (§ 4) festgelegt, dass von den Lehramtsstudierenden spätestens zu Beginn des Masterstudiums ein Nachweis über die Teilnahme an Maßnahmen der Hochschule zur Feststellung der individuellen Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrkraft zu erbringen ist. In dem Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg wird dazu ausgeführt, dass auf der Grundlage

eines noch zu entwickelnden Eignungsfeststellungsverfahrens in den ersten Semestern „eine eingehende Beratung zur individuellen Eignung und Information zum Berufsbild der Lehrerin oder des Lehrers“ (MBJS/MWFK 2011, S. 22) sichergestellt werden soll. Dabei sollen „psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf bei den Lehramtsstudierenden diagnostiziert sowie methodisch durch Feedback und Beratung insbesondere im Rahmen der schulpraktischen Studien“ (ebd., S. 22) weiterentwickelt werden.

5.1 Realisierung und Diskussion

An der Universität Potsdam werden Eignungsfeststellungsmaßnahmen maßgeblich an die schulpraktischen Studien gekoppelt. Eine zentrale Rolle kommt hier den Bildungswissenschaften zu. Gleich zu Studienbeginn (im Regelfall 1. oder 2. Semester) absolvieren die Lehramtsstudierenden (LSek) ein dreiwöchiges Orientierungspraktikum im Rahmen des Moduls „Schulpädagogik und Didaktik“ (9 LP: Vorlesung und Seminar/Orientierungspraktikum) (vgl. auch Tab 2, Abb. 2). Dieses Praktikum wird durch ein an den Aufgaben und Herausforderungen des Lehrerberufs ausgerichtetes schulpädagogisches Seminar vorbereitet, begleitet und gemeinsam mit den Studierenden auch ausgewertet. Mit Einführung der neuen Lehramtsstudiengänge ist durch eine Initiativgruppe von Lehrenden im Modul und in Abstimmung mit einer Arbeitsgruppe „Eignung“ des ZeLB ein gemeinsames Konzept für dieses Begleitseminar entwickelt worden. In Verbindung mit der Praktikumsbetreuung werden danach mit den Studierenden folgende Maßnahmen zur Eignungsreflexion und Beratung realisiert:

- Durchführung und gemeinsame Auswertung des „Career Counselling for Teachers“-Tests (CCT); Reflexion persönlicher Stärken und Schwächen im Rahmen der Vorbereitung auf die professionelle Lehrerrolle (Selbst-, Fach-, Sozialkompetenz) (dazu drei bis vier Kurstermine)
- Anfertigung eines Praktikumsberichts unter Einbeziehung eigener Wahrnehmungen und Reflexionen der Studierenden zur persönlichen Eignung und zu den eigenen CCT-Testergebnissen
- Kopplung der Rückgabe des Praktikumsberichts mit einem 45-minütigen Beratungsgespräch in Kleingruppen (u.a. zu wissenschaftlichem Arbeiten, Seminaraktivität, Stärken, Schwächen und Entwicklungsperspektiven).

Der erfolgreiche Abschluss dieses Moduls gilt seit Oktober 2016 rechtsverbindlich als Nachweis über die Teilnahme an Maßnahmen der Hochschu-

le zur Feststellung der individuellen Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrkraft. Damit ist den Empfehlungen der KMK und den Auflagen des Landes in der Lehramtsstudienverordnung formal Genüge getan.

Inwieweit sind diese Maßnahmen der Eignungsabklärung auch in der Sache angemessen und ausreichend? Positiv zu bewerten ist, dass bereits frühzeitig im Studienverlauf damit begonnen wird und dass für das Self-Assessment und die persönlichen Reflexionsprozesse fachlich begleitet auch die praktischen Erfahrungen der Studierenden aus den Unterrichtshospitationen (Wechsel zur Lehrerperspektive) nutzbar gemacht werden. Wie bisherige Erfahrungen zeigen, braucht es für die präzise Diagnose und wirksame Beratung der Studierenden eine entsprechende Expertise und mehr zeitliche Ressourcen auf Seiten der einbezogenen Dozierenden. Individuelle Beratungsgespräche können im Rahmen des Moduls systematisch nicht geleistet werden. Aktuell wird dazu geprüft, wie die Hochschullehrenden mit einem Qualifikationsangebot durch das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb) der Universität wirksam unterstützt werden können.

Über diese ‚Momentaufnahme‘ der persönlichen Voraussetzungen und Passung der Studierenden für den Lehrerberuf hinaus wird darüber nachgedacht, studienbegleitend ein Entwicklungsportfolio als prozessorientiertes Reflexionsinstrument über alle Praxisphasen hinweg bis hin zum Schulpraktikum (vgl. dazu auch Abb. 2) entstehen zu lassen. Damit gelänge ein wichtiger Schritt hin zu einem über die Studieneingangsphase hinausreichenden, kontinuierlichen Prozess der Eignungsabklärung.

5.2 Fazit und Folgerung

In den Diskursen zur Eignung und Eignungsfeststellung gibt es bisher keinen Konsens darüber, was „Eignung“ für den Lehrerberuf meint⁶, wie diese valide festgestellt werden kann und inwieweit Ausprägungen von Eignung auch noch im Studienverlauf erworben werden – Diskurse, die oftmals zwischen früher Selektion und Förderung polarisieren (vgl. auch Bosse 2012, S. 19; Rothland / Tirre 2011). An der Universität Potsdam scheinen entsprechende Maßnahmen im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums bislang noch (zu) wenig auf die (Weiter-) Entwicklung des einzelnen Studierenden ausgerichtet. Es sollte intensiver versucht

6 Derzeit werden am Zentrum für Qualitätsentwicklung der Universität Potsdam im Rahmen des ESF-Projekts „Universitätskolleg“ unter Studierenden und Hochschullehrkräften quantitativ und qualitativ Daten erhoben zum Anforderungsprofil einer guten Lehrkraft.

werden, über die bloße Eignungsfeststellung hinaus Eignung auch als Prozess zu gestalten, und zwar so, dass sie im Ergebnis befördert und Kompetenzentwicklung vorangetrieben wird. Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ der Kasseler Universität erscheint hierfür richtungsweisend (vgl. Bosse 2013). So wird über das Erkennen eigener Lern- und Veränderungsbedarfe und -bereitschaften von Studierenden viel davon abhängen, wie gezielt der sich anschließende Ausbildungsprozess daran anknüpft. In Kombination mit den beiden Praktika und deren Begleitveranstaltungen im Bachelor kann ein solches angedachtes Entwicklungsportfolio zu einem geeigneten Instrument werden, um über die Studieneingangsphase hinaus Selbstreflexion einzuüben und modulübergreifend über geeignete Gelegenheiten zum Weiterlernen miteinander ins Gespräch zu kommen. Vielleicht gelingt darüber auch der Brückenschlag zu den jeweiligen Fachdidaktiken und den Tagespraktika dort und führt in der Folge individuelle Rückmeldungen und Förderhinweise aus perspektivisch verschiedenen Zugängen zusammen. Möglicherweise könnten die verschiedenen und prozessorientierten Maßnahmen der Eignungsreflexion zudem als Entscheidungshilfe für die individuelle Schwerpunktbildung (vgl. auch 3) der Studierenden beim Wechsel vom Bachelor- zum Masterstudium dienen.

6. Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien im Sinne einer stärkeren Professionsorientierung

Mit der Umstellung auf eine gestufte Studienstruktur im Lehramt ist eine Ausweitung und Verlagerung der Praxisanteile im Studium erfolgt. Durch die Einführung sog. Praxissemester wurden in einigen Bundesländern, so auch in Brandenburg, Praxiszeiten aus dem Referendariat in die universitäre Ausbildungsphase vorverlagert. Diese Umschichtung, aber auch die Ausdehnung von Praxisphasen insgesamt haben zu Umsetzungsproblemen an den Hochschulen, Studienseminaren und Praktikumsschulen geführt. Sie betreffen insbesondere Fragen der (besseren) curricularen Einbindung der Praktika in den gesamten Ausbildungsprozess und ihrer lernwirksameren Ausgestaltung und Nutzung mit Blick auf die Berufsorientierung, die Reflexion und den Erwerb berufsbefähigender Kompetenzen (vgl. Schubarth u. a. 2011; Arnold / Hascher / Messner u. a. 2011). Im Kern soll deshalb vor allem die Qualität der Praxisphasen weiter entwickelt werden, die eine verbesserte Betreuung der Studierenden, die Qua-

lifizierung der Betreuungspersonen (an Ausbildungsschulen und Hochschulen) und deren Zusammenarbeit einschließt.

An der Universität Potsdam erfolgte bereits im WS 2004/05 mit der Erprobung der gestuften Studienstruktur eine Ausweitung der Praxisanteile im Studium durch das Einführen eines viermonatigen Schulpraktikums (Praxissemester). Später, im Jahr 2009, kam ein von ACQUIN vorgelegter Gutachterbericht (vgl. auch Kap. 2) zu der Einschätzung, dass die Praktika in der Potsdamer Lehrerbildung insgesamt zwar gut in die Studienstruktur integriert seien, dabei jedoch unklar bliebe, inwieweit diese aufeinander aufbauten. Auch würden der hohe Anspruch der Universität an die Betreuung der Praktika und die von den Studierenden erfahrene Betreuungsrealität weit auseinanderklaffen. Entsprechend wurde im Rahmen der Neustrukturierung des Lehramtsstudiums in Brandenburg auch die Weiterentwicklung der Praktika auf die Agenda gesetzt. Maßgeblich sollten die Qualifikationsziele der schulpraktischen Studien auf Grundlage der KMK-Standards geschärft und die Schulpraktika stärker noch in die berufspraxisorientierte Kompetenzentwicklung im Sinne einer kumulativen Kompetenzentwicklung eingebunden werden (vgl. MBJS/MWFK 2011, S. 20).

6.1 Realisierung und Diskussion

Im Laufe der Lehramtsstudienreform wurden von einer Arbeitsgruppe Praxisstudien zunächst die Ordnungen für die schulpraktischen Studien und das Schulpraktikum überarbeitet und damit Ziele, Funktion und Gestaltungsanforderungen der Praktika weiter präzisiert. Neben bspw. der Nutzung der schulpraktischen Studien für Maßnahmen der Eignungsfeststellung und Beratung (vgl. auch Abschnitt 5) wurde damit erstmalig festgeschrieben, dass sämtliche Praktika durch vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen zu betreuen sind. Nahezu parallel dazu entwickelte diese Gruppe 2013 ein „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“. Darin werden systematisch über alle Praktika im Studienverlauf hinweg der Auftrag und die Potenziale der jeweiligen schulpraktischen Studien entlang der KMK-Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte (normativ) beschrieben.

Im Studium für das Lehramt für die Sekundarstufen werden derzeit die folgenden schulpraktischen Studien bzw. Praktika (vgl. auch Abb. 2) durchgeführt:

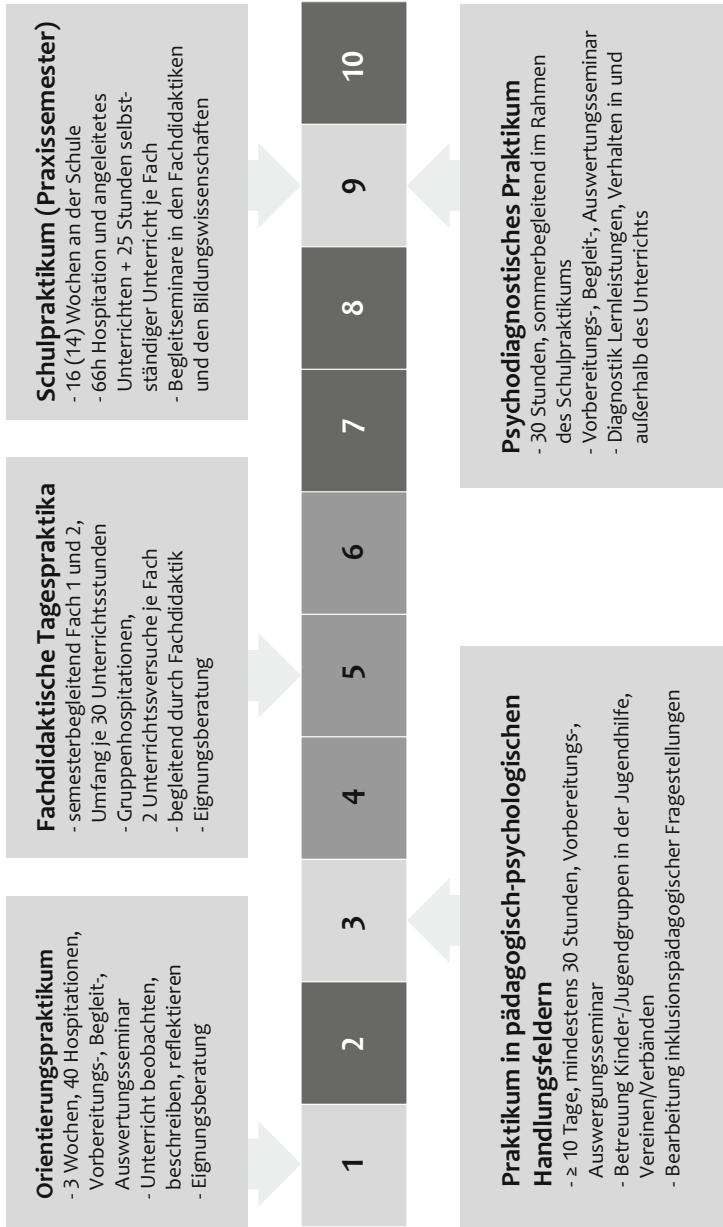


Abb. 2: Schulpraktische Studien im Lehramt für die Sekundarstufen I und II

- *Bachelorstudium*: a) ein Orientierungspraktikum, b) ein Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern sowie c) fachdidaktische Tagespraktika im Fach 1 und 2;
- *Masterstudium*: Praxissemester mit folgenden Bestandteilen: a) ein Schulpraktikum und b) ein Psychodiagnostisches Praktikum an einer Ausbildungsschule sowie c) begleitende Veranstaltungen im Studienbereich Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind die Bildungswissenschaften seit 2015 maßgeblich an dem Projekt „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (PSI) zur Weiterentwicklung und Evaluation der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam beteiligt. Eines der drei Teilvorhaben darin wurde speziell darauf ausgerichtet, den Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika zu verbessern. Neben vier fachspezifisch auf die Weiterentwicklung des Schulpraktikums im Praxissemester ausgerichteten Projektinitiativen verfolgen darin zwei weitere fachübergreifende Intentionen. Dabei geht es einmal darum längsschnittlich zu prüfen, inwieweit die Studierenden – vermittelt über die fünf Praktika – ihre Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen weiterentwickeln und die für die einzelnen Praktika vorgegebenen Kompetenzziele realisieren (können). Auch die Rahmenbedingungen für die seminaristische Begleitung und die Betreuung der Praktika vor Ort werden dazu analysiert (vgl. dazu Borowski 2015). Mit dem zweiten fachübergreifenden Teilprojekt soll ein Netzwerk von etwa 20 Campusschulen aufgebaut werden, die untereinander und mit der Universität Potsdam intensiv und dauerhaft zusammen arbeiten. Damit sollen die Schulen in ihren eigenen Entwicklungsprozessen und in der Ausbildungsbetreuung im Rahmen der Praktika verlässlich unterstützt werden (vgl. ebd.).

6.2 Fazit und Folgerung

Mit einem in das Gesamtkonzept der Lehramtsausbildung gut eingebundenen und abgestimmten Praktikumskonzept ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, dass es schließlich gelingt, die „Vorteile des Praktikums (Realitätsnähe, Handlungsbezug oder Eigenverantwortung) mit den Qualitätsansprüchen des Studiums (Wissenschaftlichkeit, Originalität und Eigenständigkeit) zu verbinden und dabei auch die Unterschiede in den Handlungslogiken zu berücksichtigen“ (Weil/Tremp 2010, S. 2). Die konsequente Vor- und Nachbereitung sämtlicher in die Potsdamer Lehramtsausbildung integrierter Praktika verbessert die Möglichkeiten der Studierenden, im Studium vermittelte Theorien professionsbezogen zu verarbeiten und das eigene schulpraktische Handeln aus wissenschaftlicher Distanz heraus zu reflektieren. Die erwarteten Erkenntnisse aus der Evaluation der Begleitveranstaltungen zu den Praktika sollten hier einen weiteren Impuls setzen für die Weiterentwicklung der Betreuungsqualität an den Schulen und in den Begleitveranstaltungen an der Universität. Dies schließt die Entwicklung adäquater hochschuldidaktischer Beratungsangebote (vgl. auch Borowski 2015) ein. Über diesen Weg kann sicherlich auch in den schulpraktischen Studien die Verschränkung fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungsformate weiter vorangetrieben werden. Und schließlich bleibt zu wünschen, dass mit dem Ausbau eines Netzwerkes aus Campusschulen zugleich auch die personalen und organisatorischen Ressourcen für eine stabile fachliche Zusammenarbeit zwischen Praktikumschulen und Universität ausgebaut werden können.

Wie der Beitrag zeigt, hat sich im Zuge der Neustrukturierung der Potsdamer Lehrerbildung einiges getan und bleibt noch einiges zu tun. Anhand ausgewählter Eckpunkte der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Brandenburg konnte deutlich gemacht werden, dass den Bildungswissenschaften darin keine geringe Verantwortung und ein sichtbares Gestaltungspotenzial zukommt.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2016): Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Land Brandenburg. Schuljahr 2015/2016. Statistischer Bericht BI2 – j/15. Potsdam. URL: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2016/SB_B01-02-00_2015j01_BB.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Arnold, K.-H. / Hascher, T. / Messner, R. / Niggli, A. / Patry, J.-L. / Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Borowski, A. (2015): Schulpraktische Studien. Stärkung des Kompetenzerwerbs bei der Integration schulpraktischer Elemente. In: *kentron* 28 (2015), *Journal zur Lehrerbildung*, S. 20–27. URL: <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zalb/Bilder/Dokumente/Publikationen/kentron/kentron28-2015.pdf> [Zugriff: 10.02.2017].
- Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D. / Criblez, L. / Hascher, T. (Hrsg.) (2012): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen bei Kassel, S. 11–28.
- Bosse, D. (2013): Kompetenzabklärung zu Studienbeginn. Am Beispiel des Kasseler Projekts „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“. In: Hessler, G. / Oechsle, M. / Scharlau, I. (Hrsg.): *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld, S. 253–266.
- Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG – Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (v. 25. Juni 1999) (GVBl.I/99, [Nr. 13], S.242) URL: https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglegbig_2009 [Zugriff: 15.01.2017].
- Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG – Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (v. 18.12. 2012), (GVBl.I/12, [Nr. 45]) URL: https://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/76/GVBl_I_45_2012.pdf [Zugriff: 15.01.2017].

- Casale, R. / Röhner, Ch. / Schaarschuch, A. / Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21 (2010) 41, S. 43–66.
- DGfE (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte. Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 16. Juli 2015. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf [Zugriff: 27.01.2017].
- DGfE (2017): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Januar 2017. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017_Inklusion_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 27.01.2017].
- Expertenkommission (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. URL: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [Zugriff: 29.12.2016].
- Expertenkommission Lehrerbildung (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/2012-09-26-bericht_kommission.pdf [Zugriff: 16.01.2017].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2013): Dokumentation Lehrer_innenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung von Maik Walm und Doris Wittek. Frankfurt.
- Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam (2008). Bonn: Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS e.V.). URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zfq/docs/Gutachten_Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 15.01.2017].
- Hertel, S. / Rohlf, C. / Buhl, M. / Sliwka, A. / Spinath, B. (2015): Studieninhalte und Beiträge der Bildungswissenschaften in der Gymnasiallehrerbildung am Standort Heidelberg. In: *Lehren & lernen*, 41 (2015) 7, S. 10–15.

- HRK (2006): Hochschulrektorenkonferenz: Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums der HRK am 21.2.2006. Bonn. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf [Zugriff: 05.02.2017].
- HRK (2013): Hochschulrektorenkonferenz: Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- KMK (2004): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin/Bonn.
- KMK (2011): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Berlin/Bonn. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Zugriff: 27.01.2017].
- KMK (2013): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.03.2013). Berlin/Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [Zugriff: 29.01.2017].
- KMK (2014a): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin/Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Zugriff: 29.12.2016].
- KMK (2014b): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 06.10.2016). Berlin/Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 27.01.2017].

- KMK/ HRK (2015): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Hochschulrektorenkonferenz: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18_KMK_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf [Zugriff: 21.01.2017].
- Krauskopf, K. / Knigge, M. / Kitschke, D. (2017): Mein Fall – dein Fall. Förderung inklusionsbezogener Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und des Interesses durch rekonstruktive Fallarbeit als Instrument der Reflexion pädagogischer Situationen, Beitrag zum Symposium: Fit für Inklusion? Didaktisch-methodische Impulse zum Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung auf der 5. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) in Heidelberg.
- Kunina-Habenicht, O. / Lohse-Bossenz, H. / Kunter, M. / Dicke, T. / Förster, D. / Gößling, J. / Schulze-Stocker, F. / Schmeck, A. / Baumert, J. / Leutner, D. / Terhart, E. (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (2012) 4, S. 649–682.
- Lindmeier, Ch. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3 (2013). URL: http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Aktuelles/Nachtrag_Lindmeier.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Lohmann, V. / Seidel, V. / Terhart, E. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5 (2011) 2, S. 271–302.
- Ludwig, J. / Schubarth, W. / Wendland, M. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam.

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) und Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) des Landes Brandenburg (2011): Lehramtsausbildung im Land Brandenburg. Gesamtkonzept zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes. Vorlage für die gemeinsame Sitzung der Landtagsausschüsse für Bildung, Jugend und Sport und Wissenschaft, Forschung und Kultur am 21. September 2011. Potsdam.
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2014): Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Gütersloh. URL: http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf [Zugriff: 29.01.2017].
- Rothland, M./Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 57., H. 5, S. 655–673. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8771/pdf/ZfPaed_5_2011_Rothland_Tirre_Selbsterkundung_fuer_angehende_Lehrkraefte.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Kopp, A./Krohn, M. (2011): Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6, H. 3, S. 74–88.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey & Company (Hrsg.) (2013): Hochschulbildungsreport 2020. Essen.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/Berlin.
- Terhart, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: Erziehungswissenschaft Jg. 18, H. 34, S. 23–37. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/1079/pdf/ErzWiss_2007_34_Terhart_Wozu_fuehrt_Modularisierung_D_A.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Terhart, E. (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 43, S. 113–118.
- Terhart, E. (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 30, H. 1, S. 49–61.

- Weil, M. / Tresp, P. (2010): Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe 1–16.
- Wigger, L. (2010): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 40, S. 33–39.