

## Studierbarkeit

### Prämissen

- Studierbarkeit kann unterschieden werden in „**strukturelle Studierbarkeit**“ und „**individuelle Studierbarkeit**“ – strukturelle Studierbarkeit bezieht sich auf das prinzipielle Ermöglichen, ein Studium erfolgreich abschließen zu können – Erfolg definiert als „Abschluss in der vorgegebenen Zeit bei Vorliegen individueller Voraussetzungen“ (zu einem breiten Verständnis von Erfolg: Seyfried et al 2021) und ist abzugrenzen von individueller Studierfähigkeit (Burck & Grendel, 2011, Scholz-Schmied & Curcio 2021)
- Grundannahme: **Strukturen ermöglichen individuellen Studienerfolg bzw. üben Einfluss aus** (theoretische Basis: neuer Institutionalismus)
- Strukturelle Studierbarkeit ist **Gegenstand der Akkreditierung** – Vereinbarung des Akkreditierungsrates definiert (**strukturelle**) **Studierbarkeit von Studiengängen** über folgende Dimensionen: „Die Studierbarkeit des Studiengangs wird gewährleistet durch:
  - die Berücksichtigung der erwarteten **Eingangsqualifikationen**,
  - eine geeignete **Studienplangestaltung**
  - die auf Plausibilität hin überprüfte (bzw. im Falle der Erstakkreditierung nach Erfahrungswerten geschätzte) **Angabe der studentischen Arbeitsbelastung**,
  - eine adäquate und belastungsangemessene **Prüfungsdichte und -organisation**,
  - entsprechende **Betreuungsangebote** sowie
  - fachliche und überfachliche **Studienberatung**.
 Die Belange von Studierenden mit Behinderung werden berücksichtigt.“ (Akkreditierungsrat 2013)
- **Modell der Studierbarkeit und Studierfähigkeit** nach Scholz-Schmied & Curcio 2021, S. 228: Individuelle Studierfähigkeit sollte als Problem auch in struktureller Studierbarkeit integriert werden – erst das Zusammenspiel gewährleistet Ergebnisqualität. „**Dabei geht es nicht darum, die Anforderungen oder Vorgaben der Hochschulen zu schmälern, sondern die Studierenden über die Prozessqualität im Erreichen derselben adaptiv zu unterstützen.**“ (S. 233)

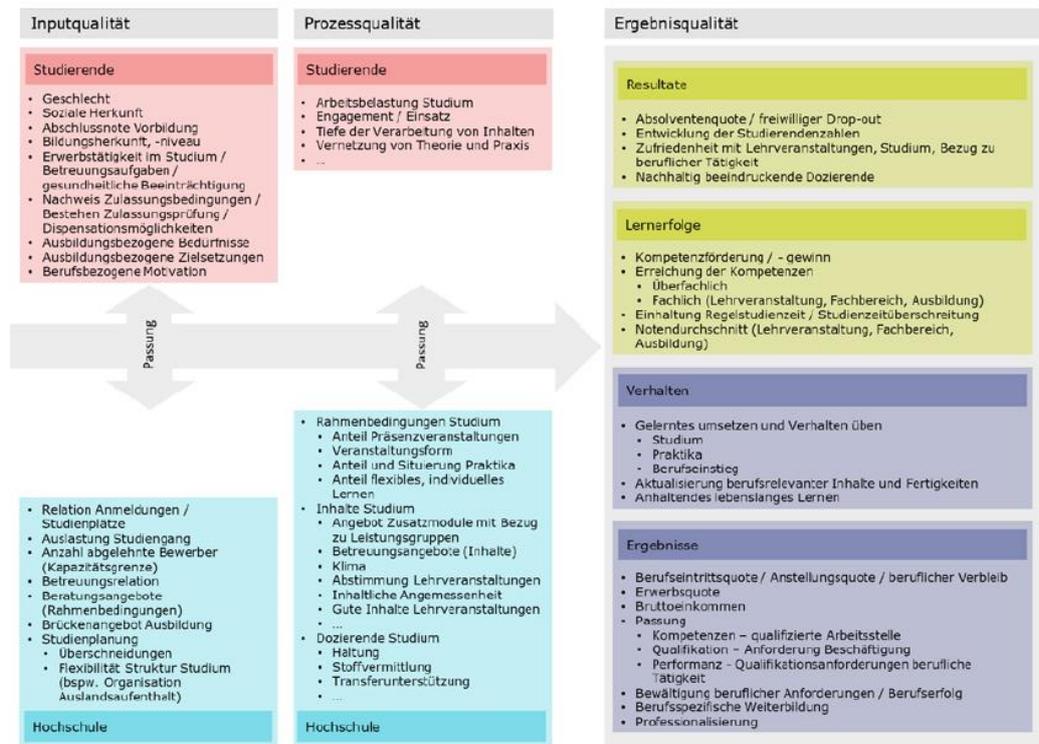


Abbildung 1 Scholz-Schmied/Curcio 2021

- Strukturelle Studierbarkeit sichert vor allem im Lehramt nicht für alle Studierenden individuelle Studierbarkeit – Begründung liegt in hoher Komplexität des Gesamtkonstruktes – Anzahl kombinierbarer Fächer/Fachdidaktiken, räumliche Distanz zwischen den einzelnen Standorten, zweisemestriger Rhythmus – bei voller Wahlfreiheit (Kuhlee 2009) – Notwendigkeit der Fokussierung, Annäherung an mögliches Optimum

### Studienplangestaltung

#### *Formen der Freiheit/Einschränkung der Fächerkombination*

In der Regel bieten Universitäten für das Sekundar- und das Gymnasiallehramt eine größere Zahl von Unterrichtsfächern an, die in der Regel im Sinne der Studienwahlfreiheit frei kombiniert werden können. Dies führt vor allem auf individueller Ebene für einen unterschiedlich großen Teil der Studierenden zu Überschneidungsproblematiken, die zusätzlich erhöht werden, wenn Wegezeiten hinzukommen und damit auch „benachbarte“ Veranstaltungen nur schwer besucht werden können.

Einige Universitäten arbeiten deshalb mit einem Zeitfenstermodell, das versucht, auf mathematischem Wege die Überschneidungen zu minimieren (für Hamburg: Starcevic-Srkalovic, Lejla; Jungwirth, Martin 2011; genereller Überblick HRK2018).

Einzelne Bundesländer und auch Universitäten versuchen, die Studierendenströme zu steuern, indem bestimmte Fächer-Kombinationen untersagt werden (Ausschlussprinzip, NRW) oder die studierbaren Fächer in Gruppen eingeteilt und die individuellen Fächer jeweils nur aus bestimmten Gruppen miteinander kombiniert werden dürfen (Einschlussprinzip). In einigen Fällen sind einzelne oder Gruppen von Kombinationen zwar möglich, werden aber aus der Optimierung der Überschneidungen entweder explizit herausgenommen oder erheblich weniger stark berücksichtigt (Uni Kassel, Freistaat Sachsen). Einzelne unterschiedlich ausgebaute und verlässliche Evaluationen zeigen, dass jede bewusste Vorgehensweise zu einer Senkung der Überschneidungsproblematik führt. Seit 2016 existiert das bundesweite Experten-Netzwerk „Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen“ (NüSaH) (Hamburg, Duisburg-Essen, Würzburg und Münster).

#### *Pflicht/Wahl*

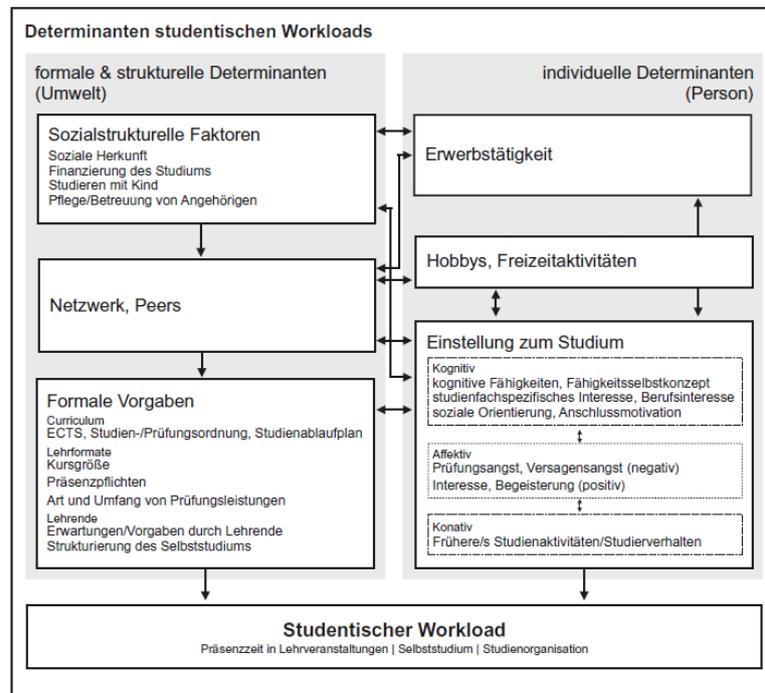
- **Beispiel Bildungswissenschaften:** Struktur der bildungswissenschaftlichen Inhalte nur selten explizit an KMK-Standards ausgerichtet, sondern innerhalb der bildungswissenschaftlichen Disziplinen organisiert und thematisch als **Pflichtwahlangebote zu sehr unterschiedlichen Themen** (Terhart 2011, 2012) – **verhindert vermutlich nachweisbare Wirkungen auf Kompetenzaufbau und späteres unterrichtliches Handeln**, da es individuell zerfasert und höchst unterschiedlich studiert und thematisch-exemplarisch höchst unterschiedlich (eher selten bewusst und gezielt – beliebig oder unter organisatorischen Zwängen?) ausgewählt wird
  - o **Terhart 2011, 2012 plädiert für einen hohen Anteil bewusst und gut überlegt gewählter Pflichtteile und möglichst wenig Wahlanteil**
- an Hochschulen auch Modelle der „freien Studienanteile“ (z.B. Universität Hamburg 9 LP im BA) zur Vertiefung und Erweiterung von Kenntnissen und Kompetenzen sowie zur Profilbildung des/r Studierenden (in Hamburg bspw. Querschnittsthemen: Heterogenität/Inklusion, BNE, Digitalisierung, Demokratiebildung)

#### *ECTS-Workload*

- Zu unterscheiden ist der **individuelle** (zeitliche Investition des einzelnen Studierenden in das Studium) und der **formale Workload** (Grundlage für ECTS-Vergabe – laut ECTS-Leitfaden der EU „typischerweise“ investierte Zeit für Lernaktivitäten (Großmann, Engel, 2020))
- Individueller Workload lässt sich in 4 Kategorien (Großmann, Engel, 2020)
  - o **Präsenzzeit in LV**
  - o **Selbststudium**
  - o **Studienorganisatorische Angelegenheiten**

## Theoretische Grundlagen zur SWOT-Analyse zur Novellierung des Lehrbildungsgesetzes

- **Wegzeiten** (wird meist nicht mit einberechnet oder berücksichtigt, bei verteilten Standorten vor allem in komplexen Studiengängen hochrelevant, Berger, Baumeister 2016)
- Unberücksichtigt bleibt hier teilweise die **Prüfungsvorbereitungs- und eigentliche Prüfungszeit** (ist in Präsenz enthalten)
- **Modell** des studentischen Workloads (Großmann, Engel, 2020, S.36):



- Individueller Workload ist **hochgradig different** (vor allem in Studiengängen mit sehr heterogener Studierendenschaft), formaler workload nur „virtuell“ – hohe individuelle und generelle Abweichungen der individuellen Workloads sind daher fast schon vorprogrammiert – wenige Universitäten nutzen **Workload-Monitoring** auf individueller Ebene zur „Überwachung“ und Qualitätsentwicklung der Studiengänge und zur Vorhersage von Studienschwierigkeiten und Empfehlung entsprechender Maßnahmen
- Hinweise, dass häufig der **individuelle Workload** vor allem für die Prüfungsleistungen in den Modulen **unterschätzt oder different bewertet** („ECTS-Gerechtigkeit“) wird (Binder et al 2021, Verweis auf Passung Studierbarkeit und Studierfähigkeit)

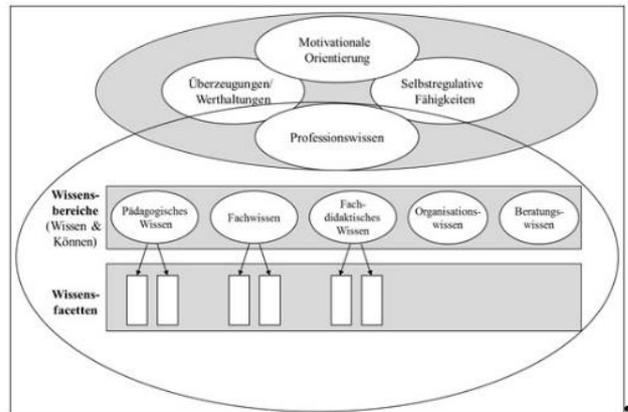
## Prüfungen

- **Wichtig für curriculare und didaktische Planung:** „Auf Lehr-Lernzielen aufbauende Prüfungstypen im Sinne von Oberbegriffen, denen man verschiedene Varianten unterordnen kann, wären in hohem Maße interessant, sind derzeit allerdings nicht gängig.“ - Strukturell unterscheiden Bandtel et al (2021) zusammenfassend zwischen **Prüfungstypen, -formen, -szenarien**. Als Prüfungstypen werden **schriftlich/mündlich/praktisch** unterschieden. Prüfungsformen differenzieren dann Ziele, Erwartungen und unterscheidbare Prüfungshandlungen weiter aus. Für mündliche Prüfungen beispielsweise dialogisch/monologisch/abfragend; für schriftlich ist das weit schwieriger und erschöpft sich nicht in Klausur/Hausarbeit/Essay usw. Prüfungsszenarien definieren dann das einzelne didaktische Prüfungsarrangement mit konkreten Leistungen, Methoden der Erfassung und Bewertung und notwendigen Randbedingungen
- Aus didaktischen Gründen scheint eine **Mischung von Prüfungstypen und -formaten sinnvoll**, wird aber meist nicht umgesetzt, weil der Prüfungsaufwand unterschiedlicher Typen und Formate sehr unterschiedlich und aufwändig ist und vor allem in großen Studienfächern und –gängen im Rahmen der Kapazitäten bei Dozierenden wie Studierenden nicht abgebildet werden kann (gemacht wird nicht, was sinnvoll ist, sondern was noch leistbar ist) (Winter 2018)

- **Wichtig für Studierbarkeit:** Weißels, Pletz und Koch (2021) definieren **Prüfungsintensität** (Umfang der tatsächlichen Prüfungsbeteiligung in ECTS-Punkten im Verhältnis zur vorgesehenen Prüfungsbeteiligung in ECTS-Punkten laut Studienplan) und **Prüfungseffizienz** (Anteil erfolgreich erworbener ECTS-Punkte im Verhältnis zu angestrebten ECTS-Punkten) und unterteilen dann die Studierenden in Gruppen aus der Kombination hohe/niedrige Effizienz und hohe/niedrige Intensität und können darüber Studienorte und Studiengänge vergleichen und Problemstellen identifizieren
- **Prüfungslast** ist nach Bologna in Wahrnehmung der Prüfenden und der Studierenden gewachsen, es gibt **kaum verlässliche Zahlen** – wenn erhöht, erwächst dies nicht direkt aus der Bologna-Erklärung, wohl aber aus der Festlegung, ECTS-Punkte nur gutschreiben und bescheinigen zu dürfen, wenn die Erreichung des Lernzieles durch dokumentierte Prüfung nachgewiesen wurde – **jedes Modul muss geprüft werden**, ansonsten können formal keine Punkte gutgeschrieben werden (Winter 2018) – **große Module** bedeuten weniger Prüfungen, aber auch schwierigere Anrechenbarkeiten; diese Problematik ist auch durch Teilleistungsprüfungen nicht auflösbar – Zusammenlegung zu größeren Modulen senkt die Prüfungslast nur marginal– große Module umfassen größere Kompetenzziele, die meist nur ausschnitthaft prüfbar sind
- Modularisierung hat, trotz teilweiser semesterbegleitender Prüfungen, Prüfungszeiten gebündelt auf **enge Zeitfenster am Ende der Vorlesungszeit und zu Beginn der vorlesungsfreien Zeit** (Prüfungsmarathon und erhöhter Lern- und Korrekturdruck – bei durchschnittlich 5-10 Prüfungen pro Semester je nach Studiengang) (Witte 2010)
- **Schriftliche Prüfungsformate überwiegen** – vor allem Klausuren – etwa 1/3 bis 1/2 (Witte 2010)
- Beitrag zur Verminderung des Prüfungsdrucks und gleichzeitig zur Verkürzung der Gesamtstudiendauer (steigt durch formalisierte Prüfungszeiträume bei nicht bestandenen Prüfungsleistungen ab einem gewissen Umfang) leistet ein **zweiter Prüfungszeitraum pro Semester** (TUM richtet drei Zeiträume ein), der es Studenten ermöglicht erstmals Prüfung anzutreten (Druck verteilend) als auch, eine nicht bestandene Prüfungen zu wiederholen (Verhinderung aufschiebender/verschiebender und absehbar Studienzeit verlängernder Wirkung bei Nichtbestehen) (Witte 2010)

## Gestaltung des Curriculums

- **Kompetenzmodelle** orientieren sich auch an den traditionellen „Säulen“ der Lehrkräftebildung FW, FD, BW – etabliert ist das Modell von Baumert und Kunter 2006 (S. 482), das allerdings NEBEN diese Säulen noch zwei weitere Wissenskomponenten stellt:



- **Kompetenzbegriff:** „die bei Individuen verfügbaren oder 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, auch Klieme 2004) – **Problem der Messbarkeit/Beurteilbarkeit** – getestet wird in der Regel die wissensbezogene Komponente (kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten)
- **Problematik der Aufteilung verfügbarer ECTS:** gleichgewichtet? Priorisiert? Verortung von Praktika als eigene Säule oder als Teil einer der drei Säulen? **Problem der Berücksichtigung der Phasierung der Lehrkräftebildung**
- **Curriculare Gestaltung innerhalb der Säulen** – Orientierung an Empfehlungen der jeweiligen Fach- und Fachdidaktikgesellschaften, der ländergemeinsamen Standards für die Lehrkräftebildung – **Begründungsnotwendigkeit** für Ausgestaltung und ggf. Abweichungen;
- **Beispiel Bildungswissenschaften:** Struktur der bildungswissenschaftlichen Inhalte nur selten explizit an KMK-Standards ausgerichtet, sondern innerhalb der bildungswissenschaftlichen Disziplinen organisiert und thematisch als Pflichtwahlangebote zu sehr unterschiedlichen Themen (Terhart 2011, 2012) – **verhindert**

**vermutlich nachweisbare Wirkungen auf Kompetenzaufbau und späteres unterrichtliches Handeln**, da es individuell zerfasert und höchst unterschiedlich studiert und thematisch-exemplarisch höchst unterschiedlich (eher selten bewusst und gezielt – beliebig oder unter organisatorischen Zwängen?) ausgewählt wird

- Gleichzeitig: hohes Maß an bilwiss. Wissen erleichtert den Einstieg in die Berufspraxis und beeinflusst späteres berufliches Handeln positiv (bilwiss-Projekt, zitiert nach Gröschner&de Zordo 2021)

### Verzahnung

- Nach Hellmann (2019) unterschiedliche Kohärenzbeziehungen (Hellmann 2019, 18-19)
  - o Konzeptionelle Kohärenz:
    - Horizontale Kohärenz: Verknüpfung zwischen den einzelnen Ausbildungssäulen
    - Vertikale Kohärenz: Verknüpfung innerhalb einer Ausbildungssäule
  - o Zeitliche Kohärenz:
    - Synchrone Kohärenz: Inhalte werden im Rahmen derselben Lehr-Lern-Einheit bzw. -Phase (im selben Semester, Referendariatskurs, in derselben Weiterbildungseinheit) zueinander in Beziehung gesetzt
    - Konsekutive Kohärenz: Verknüpfungen über verschiedene (vorangehende wie nachfolgende) Einheiten oder Phasen der Lehrerbildung
- Zudem konstatiert Hellmann (2018, 19), dass innerhalb dieser Verknüpfungen verschiedene Ebenen zu betrachten sind:
  - o Auf struktureller Ebene geht es um die Anordnung und Organisation von kohärenten Lerngelegenheiten.
  - o Auf inhaltlicher Ebene ist die Vernetzung von Inhalten zu betrachten.
  - o Auf personeller Ebene ist die Verknüpfung durch die Kooperation verschiedener Akteure der Ausbildungssäulen und -phasen möglich.
- Für das Lehramtstudium und die Studierbarkeit vor allem folgende Kohärenzbeziehungen diskutiert:
  - o **Fachwissenschaften / Fachdidaktiken**
    - Empirisch: „Empirische Studien deuten darauf hin, dass Studierende des Lehramts dem Verhältnis von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen in ihrem Studium kritisch gegenüberstehen: Während fachdidaktische Inhalte aufgrund ihres direkten Berufsfeldbezugs häufig begrüßt werden, scheinen viele die Relevanz der Fachwissenschaft aufgrund ihrer Komplexität für ihre zukünftige Unterrichtstätigkeit zu hinterfragen und diese nur als geringfügig mit anderen Ausbildungskomponenten verbunden zu sehen (Mehlmann & Bikner-Ahsbahs, 2018, S. 77–80). Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden infolgedessen häufig nicht als sich ergänzende Komponenten, sondern vielmehr „[...] als scharf getrennte Studienanteile mit deutlich verschiedenen Zielen [...]“ wahrgenommen (Bauer & Partheil, 2009, S. 87f.). Werden fachwissenschaftliche Anteile von Studierenden mit Skepsis betrachtet und daraus folgend nur mit geringer Motivation behandelt, laufen sie Gefahr, eine unzureichende fachwissenschaftliche Wissensbasis im Studium aufzubauen (Bauer & Partheil, 2009, S. 88) – eine umfangreiche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensgrundlage ist allerdings unverzichtbar, um in der späteren Unterrichtstätigkeit kompetent agieren zu können (Prediger & Hefendehl-Hebeker, 2016; Mehlmann & Bikner-Ahsbahs 2018, S. 80f.).“ (Bikner-Ahsbahs, Mehlmann 2020)
    - Verzahnungsstrategien (ausgewählte praktische Beispiele):
      - Gemeinsame und abgestimmte Planung von Studienplänen und Veranstaltungen** zur professionsbezogenen Verknüpfung fachlichen und fachdidaktischen Wissens (vgl. Höttecke et al. 2018, 45-46)
      - Begleitveranstaltungen der Fachdidaktiken zu fachwissenschaftlichen Veranstaltungen** (vgl. Höttecke et al. 2018)

**Gemeinsame Lehrveranstaltungen:** gemeinsame Reflexion eines Inhalts aus den verschiedenen Perspektiven (vgl. ebd.)

**Schnittstellen- oder Kooperationsmodule:** mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen (vgl. u.a. Bauer et al. 2009)

**Tutorien** zu fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, die verstärkt Bedeutsamkeit und fachdidaktische Fragestellungen erörtern (vgl. Höttecke et al. 2018)

○ **Vernetzung innerhalb des Faches**

- Empirisch: Studierende wünschen sich sinnstiftende Verknüpfungen (roter Faden): Querverweise in Veranstaltungen (z. B. relevantes Vorwissen aus bisherigen Lehrveranstaltungen aktivieren, daran anknüpfen) (vgl. Joos et al. 2018, 59)

- Verzahnungsstrategien (ausgewählte praktische Beispiele)

**kumulative Curricula:** aufeinander aufbauende Erarbeitung grundlegender Strukturen, zentraler Bezugstheorien, Modelle und fachtypischer Arbeitsweisen an einschlägigen Beispielen; (Höttecke et al. 2018, 45)

○ **Vernetzung mit Schulpraxis (vgl. Theorie-Praxis-Transfer)**

- Empirisch: Professionsorientierung bezüglich Inhalt und Aufbau von Veranstaltungen als ein Kriterium, das aus studentischer Sicht Wahrnehmung von Kohärenz positiv beeinflusst (Joos et al. 2018)

- Normativ: „Ein wissenschaftliches Studium des Faches als auch der Fachdidaktik bedarf trotz der Notwendigkeit eines Schulbezugs auch einer **Distanz zum Praxisfeld Schule**. Studierende sollen sich durch theorie-geleitete Reflexionen auf Praxis neue, eigene Standpunkte und Kompetenz aufbauen, um nicht gleichsam ihre Schülervergangenheit in der Lehrerrolle blind zu reproduzieren.“ (Höttecke et al. 2018, 46);

**Bedeutsamkeit der Inhalte für die Schulpraxis muss vermittelt werden** (vgl. Joos et al. 2018)

- Verzahnungsstrategien (ausgewählte praktische Beispiele): vgl. Paper Theorie-Praxis-Transfer **Veranstaltung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu einem Kernthema** des Faches (Schlüsselproblem) sowie anschließende **Erprobung und Reflexion in der Unterrichtspraxis** (vgl. Mellmann, Bikner-Ahsbahr 2019, 87-88)

**Competence-Labs (Köln):** gemeinsames Projekt von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften; Fachwissenschaft arbeitet Thema wissenschaftlich auf, Fachdidaktik erörtert, wie Thema für Unterricht aufgearbeitet werden kann, Bildungswissenschaften untersuchen auf Grundlage allgemeindidaktischer Prinzipien, Erprobung im Unterricht ermöglicht Reflexion und Rückmeldung an einzelne involvierten Ebenen (vgl. Hofmann et al. 2018)

- Desiderat an empirischen, normativen und praktischen Ergebnissen zur Vernetzung über die Phasen hinweg
- Hellmann (2019, 16) konstatiert, dass die Schaffung von Kohärenz an Hochschulen nicht als Zielzustand, sondern als ein **dauerhafter dynamischer Prozess** zu verstehen sei: „Um kohärenzfördernde Lehr-Lern-Maßnahmen zu vergleichen, aus diesen Vergleichen allgemeingültige Ableitungen zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung an Hochschulen durchführen zu können (z. B. Studiengänge, Curricula oder Lehr-Lern-Umgebungen) und pädagogische Maßnahmen zu begründen, muss eine **systematisierte Beschreibung und Verortung dieser Maßnahmen** ermöglicht werden.“

# Theoretische Grundlagen zur SWOT-Analyse zur Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes

## Quellen

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drucksache AR 20/2013.
- Bandtel, M., Baume, M., Brinkmann, E., Bedenlier, S., Budde, J., Eugster, B., Ghoneim, A., Halbherr, T., Persike M., Rampelt, F., Reinmann, G., Sari, Z., Schulz, A. (2021): Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hochschulforum Digitalisierung. 62/2021.
- Bauer, Th., Partheil, U. (2009): Schnittstellenmodule in der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik, In: Mathematische Semesterberichte 55, S. 85-103.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 4, S. 469-520, URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Berger, R., Baumeister, B. (2016): Messung von studentischem Workload: Methodische Probleme und Innovationen. Erscheint in: Tobias Wolbring und Daniel Großmann (Hg.): Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Bikner-Ahsbals, A. (2020, Hrsg.). Spotlights Lehre: Transferpaket zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Universität Bremen. <https://dx.doi.org/10.26092/elib/99>.
- Binder, D., Dibiasi, A., Schubert, N., Zaussinger, S. (2021): Entwicklungen im MINT-Bereich an Hochschulen und am Arbeitsmarkt. Institut für Höhere Schulen. Wien.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2021). Lehrerbildung in der Hochschule. In T. Hascher, W. Helsper & T-S. Idel (Hrsg.), Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., Wolbring, T. (2020). Konzeption und Messung studentischen Workloads. Ein Überblick zu Entstehung, Stand und Herausforderungen. In: Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., Wolbring, T. (eds) Studentischer Workload. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7_1).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen. Modelle, Praxisbeispiele, Erfolgsfaktoren. Nexus Impulse für die Praxis 16/2018.
- Hofmann, J.; Kramer, Ch., Müller B.-K., Rohde, A. (2018): Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften beim Lehren und Lernen in den Competence Labs der „Zukunftsstrategie Leher\*innenbildung“ an der Universität zu Köln: Eine Form der Umsetzung in einem interdisziplinären Seminar, In: Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., von Meien, J.: (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (S.199-218). Potsdam.
- Höttecke, D., Buth, K., Koenen, J., Masanek, N., Reichwein, W., Scholten, N., Sprenger, S., Stender, P., Wölke, C. (2018): Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In: Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., von Meien, J.: (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (S.29-51). Potsdam.
- Joos, T. A., Liefänder, A., Spörhase, U. (2018): Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium, In: K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde (S. 51-67). Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.
- Kuhlee, D., van Buer, J., Klink, S. (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen. 1/2009.
- Mehlmann, N., Bikner-Ahsbals, A.: Spotlights Lehre – Ein Ansatz zur Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Universität Bremen, In: Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., von Meien, J.: (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (S.77-102). Potsdam.
- Schnoz-Schmied, T., Curcio, G.-P. (2021): Studienerfolgsmanagement und die Passung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4/16.
- Seyfried, M., Hollenberg, S., Baumgardt, G. (2021): Konzeptionelle Betrachtungen zu divergierenden Konstruktionen des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4/16.
- Starcevic-Srkalovic, L., Jungwirth, M. (2011): Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium. In: Isabel Steinhardt (Hrsg.): Studierbarkeit nach Bologna. Mainz: Univ., Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, 2011. - S. 126 -142.
- Terhart, E. (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. *Erziehungswissenschaft* 22 (2011) 43, S. 113-117.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 2. S. 3-21. 10.1007/s35834-012-0027-3.
- Weinert, F. E. (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Wessels, C., Pletz, K., Koch, M. (2021): Jenseits von Äpfeln und Birnen – Studienverläufe vergleichend analysieren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 4/16.
- Winter, F. (2018) Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Beltz.
- Witte, J., Sandfuchs, G., Lenz, T., Brummerloh, S., Hartwig, L. (2010): Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge. Zwischenbericht an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.