

Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Caroline Kamm,  
Merle Kleinfeld, Lea Sarrar *unter Mitwirkung* von Laura Bastian,  
Saskia Niproschke, Lascha Sochadse und Juliane Ulbricht

# Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax

## 1 Einleitung

Im Jahre 1999 unterzeichneten die europäischen Bildungsminister<sup>1</sup> die Bologna-Deklaration zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort (BMBF 2010). In den mehr als zehn Jahren des Bologna-Prozesses wurden dessen Chancen und Risiken immer wieder kontrovers diskutiert. Das gilt auch für die Einführung des Bachelors als neuen Hochschulabschluss, der für die Arbeitswelt qualifizieren soll. Wird der Bachelor seinem Anspruch auf Berufsqualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit gerecht? Welchen Beitrag können Praxisphasen dazu leisten? Welche Kompetenzen erwerben

---

1 Zur besseren Lesbarkeit wird in der Regel die männliche Form verwendet, die beide Geschlechter einschließt.

Studierende unterschiedlicher Studiengänge und Fachkulturen in Praktika? Und wie können Praktika entsprechend optimiert werden? Dies sind Fragen, die sich aus den Bologna-Zielen und deren Realisierung ableiten und auf die es bisher kaum empirisch fundierte Antworten gibt.

Der vorliegende Beitrag will diesen Fragen nachgehen, indem er erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax<sup>2</sup> vorstellt. ProPrax untersucht curriculare Praktikumskonzepte unterschiedlicher Fachkulturen bzw. Fachdisziplinen an mehreren Hochschulen sowie deren organisatorische Umsetzung und Wirkungen. Durch längsschnittlich angelegte empirische Studien sowie Retrospektivbefragungen von Studierenden und deren Mentoren werden Betreuungsqualität, Berufsorientierung und Kompetenzerwerb in Praxisphasen erforscht und Folgerungen für eine verbesserte Gestaltung von Praxisphasen abgeleitet.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach der Einleitung wird im *zweiten* Abschnitt der Forschungsstand kurz umrissen. Im *dritten* Abschnitt werden die Ziele und das Untersuchungsdesign des Forschungsprojektes beschrieben. Im *vierten* Abschnitt erfolgt die Darstellung erster Ergebnisse, insbesondere zu den curricularen Praxiskonzepten, der Betreuungsqualität der Praxisphasen und der Kompetenzentwicklung der Studierenden, bevor der Beitrag mit einem kurzen Resümee und Ausblick (*fünfter* Abschnitt) abschließt.

---

2 Das Forschungsprojekt ProPrax ist Teil des BMBF-Förderschwerpunkts „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ im Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung und hat eine Laufzeit von 01/2009 bis 10/2011.

## 2 Stand der Forschung: Öffentliche Diskurse, Fachdebatten und empirische Befunde

Das Forschungsprojekt ProPrax untersucht die Rolle und die Wirkungen von Praxisphasen im Studium, die außerhalb der Hochschule stattfinden. Praxisphasen im Studium sind eine besonders intensive Form von Theorie-Praxis-Verknüpfungen. Theorie-Praxis-Verknüpfungen (Praxisbezüge) weisen ein breites Spektrum auf, das von Praxisforschung über Praxissimulationen bis zu Praxissemestern reicht. Praxisphasen (außerhalb der Hochschule) stellen temporäres Handeln in der Berufswirklichkeit dar, um berufsfeldbezogene Kompetenzen zu erwerben, die innerhalb der Hochschule nicht oder in nicht ausreichendem Maße zu erreichen wären (vgl. Weil/Tremp 2010).

Die Diskussion um die Rolle von Praxisphasen im Studium ist nicht neu (vgl. z. B. Denkinger/Kluge 1981, Lüders 1987). Doch erst die gestiegenen arbeitsmarktbezogenen Erwartungen an die Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses Anfang der 2000er Jahre führten zu einer neuerlichen, breiten Diskussion über die Praxis- und Berufsorientierung des Hochschulstudiums. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wurden auf der bildungspolitischen Ebene u. a. eine Verkürzung der Studienzeiten, eine nachhaltige Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems und nicht zuletzt ein stärkerer Praxis- und Berufsbezug angestrebt (vgl. HRK 1997, KMK 1999, Wissenschaftsrat 2000).

Die Umsetzung der Bologna-Ziele legt somit die *Annahme* nahe, dass *Praxisphasen im Zuge der Studienreform eine Aufwertung erfahren*, um den angestrebten stärkeren Berufsfeldbezug zu realisieren. Dies unterstellt zugleich, dass Praxisphasen quasi per se zu einem stärkeren berufsfeldbezogenen Kompetenzzuwachs beitragen. Insbesondere mit Blick auf die Lehrerbildung, die ein Sonderfall im Bologna-Prozess ist, erscheint dies zunächst noch plausibel. Ob dies allerdings verallgemeinerungsfähig ist, das heißt, ob bzw. welche Formen von Praxisphasen in welcher Weise zur Entwicklung welcher Kompetenzen und somit zum Studien- bzw. Berufserfolg

beitragen (können) – das ist eine weitgehend offene Frage. Die Fachdebatte bzw. der Forschungsstand liefern dazu nur wenige Anhaltspunkte.

## 2.1 Öffentliche Diskurse

Im Folgenden wollen wir deshalb in einem *ersten Schritt* die relevanten hochschulpolitischen Debatten kurz umreißen, bevor wir dann in einem *zweiten Schritt* auf die Fachdebatten und den Forschungsstand näher eingehen. Für die Frage nach der Rolle der Praxisbezüge und Praxisphasen im Studium sind vor allem die folgenden drei hochschulpolitischen Diskurse mit ihren konkreten Forderungen von Bedeutung: *erstens* die Bologna-Debatte, *zweitens* die Debatte um die Reform der Lehrerbildung und *drittens* die Hochschulreformdebatte.

### 2.1.1 Die Forderung von Bologna nach Berufsqualifizierung

Der Bologna-Prozess zur Schaffung eines „Europäischen Hochschulraumes“ hat sowohl strukturelle als auch inhaltliche Reformziele. Zu den *strukturellen Reformzielen* gehört die Einführung gestufter Studiengänge (Bachelor, Master, Promotion). Ein Bachelor „ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss und [...] konzentriert sich auf die wissenschaftlichen Grundlagen eines Faches, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene bzw. praxisorientierte Schlüsselkompetenzen“ (HRK 2008, S. 11f). Während der Bachelor – neben der Vorbereitung auf einen Masterstudiengang – die Grundlage für die Beschäftigung in einem Berufsfeld legen soll, zielt der Masterstudiengang auf eine weitere, höhere Qualifikation und ist eher forschungsorientiert (vgl. Teichler 2005, Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009).

Die *inhaltlichen Reformziele*, die im Vergleich zu den Strukturdebatten nur wenig thematisiert werden, machen den Paradigmenwechsel in der inhaltlichen Neuausrichtung noch deutlicher: Beschäftigungsfähigkeit (Employability) durch Berufsfeldbezug (statt Fächerorientierung und Praxisferne),

klare Qualifikationsziele und Kompetenzorientierung (statt Wissens- bzw. Inputorientierung), Lernerzentrierung (Arbeitsaufwand statt Semesterwochenstunden). Mit *Employability* ist die Fähigkeit einer Person gemeint, auf der Grundlage von fachlichen und Handlungskompetenzen ihre Arbeitskraft anbieten zu können, in das Erwerbsleben einzutreten, die Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen (vgl. Blancke/Roth/Schmid 2000, S. 9). *Employability* geht damit über Praxis- und Berufsorientierung des Studiums hinaus: Während Praxisorientierung die Vorbereitung auf die allgemeine berufliche Praxis beinhaltet, ohne dass bestimmte Berufe den Bezugspunkt darstellen, umfasst Berufsfähigkeit den Erwerb fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Qualifikationen für Tätigkeiten in einem speziellen berufsspezifischen Anforderungsspektrum (vgl. Schindler 2004, S. 7). Allerdings orientieren sich bisher offenbar nur wenige Bachelorstudiengänge am Ziel der *Employability* (vgl. ebd., S. 11ff). Gründe für die Nichtausrichtung an *Employability* seien vor allem schlechte Rahmenbedingungen, keine zusätzlichen Mittel, der fehlende Dialog zwischen Hochschulen und Berufs- und Arbeitgeberverbänden und die zeitliche Verkürzung von Praxisanteilen im Studium. Zudem schließt Beschäftigungsfähigkeit den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, insbesondere von Personalkompetenz, mit ein, was wiederum deren Integration in das ohnehin schon reduzierte Fachstudium nach sich ziehen müsste.

Statt an *Employability* orientieren sich die Hochschulen deshalb eher an einer allgemeineren „Berufsbefähigung“ (vgl. Schindler 2004, Ruf 2006). Doch auch Berufsbefähigung oder Praxisorientierung werden meist nicht konkretisiert und in Akkreditierungsverfahren auch nicht transparent gemacht (vgl. Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009, S. 48), so dass angenommen werden kann, dass an Hochschulen, vor allem an Universitäten, nach wie vor große *Unsicherheiten hinsichtlich der Identifikation von potenziellen Berufsfeldern* und der Umsetzung eines praxisorientierten Studiums bestehen. Hochschulen sind aufgefordert, stärker zu reflektieren und transparent zu machen, woraufhin die Studierenden in den neuen Studienstrukturen (aus)gebildet werden sollen (vgl. auch Banscherus u. a. 2009, Kruse 2009). Für die Universitäten könnte dies bedeuten, dass sich der Spagat zwischen

der Ausbildung einer kleineren Gruppe von Studierenden für den wissenschaftlichen Nachwuchs und der Vorbereitung einer größeren Gruppe auf die Berufspraxis jenseits der Wissenschaft weiter verschärft. Fachhochschulen hingegen, die die Studierenden bisher ohnehin stärker auf die Praxis vorbereitet haben, fällt die Umsetzung dieser Forderung leichter (vgl. z. B. Freytag 2005). Die übergreifende Forderung nach Berufsqualifizierung könnte dazu führen, dass sich mit dem Bologna-Prozess die Funktionen von Universitäten und Fachhochschulen zunehmend überschneiden, was eine Neubestimmung des Verhältnisses von Universitäten und Fachhochschulen notwendig macht (vgl. z. B. Teichler 2009).

Aus den Bologna-Debatten lässt sich ableiten, dass *Praktika als Lernort* – innerhalb wie außerhalb der Hochschulen – im Zuge des Bologna-Prozesses an Bedeutung gewinnen (sollten). Zugleich deutet sich mit Blick auf Praxisphasen ein erster Strukturkonflikt an: Der Forderung nach mehr Berufsqualifizierung und Berufsbefähigung steht eine reale Verkürzung des Studiums gegenüber, in der Regel von acht auf sechs Semester (Bachelor), so dass auch die Praxisphasen strukturellen Kürzungszwängen unterliegen dürften. Besonders schwer wiegt in diesem Zusammenhang die Tendenz, dass gerade die für einen berufsqualifizierenden Kurzstudiengang wichtigen, aber besonders zeitaufwändigen Studienelemente (z. B. Praxisphasen) gekürzt wurden (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2004, S. 116), was das Ziel von Beschäftigungs- bzw. Berufsfähigkeit konterkarieren würde. Darüber hinaus wird deutlich, dass Universitäten und Fachhochschulen unterschiedliche, perspektivisch sich jedoch annähernde Funktionen haben, so dass – trotz differenter Ausgangslagen hinsichtlich der Berufsqualifizierung – zu fragen wäre, inwieweit Universitäten hinsichtlich der berufsbefähigenden (Aus-)Bildung von den Fachhochschulen lernen können.

### 2.1.2 Die Forderung der Lehrerbildungsdebatte nach berufsfeldbezogener Ausbildung

Die Reform der Lehrerbildung in Richtung einer stärker berufsfeldbezogenen Ausbildung wurde durch zwei Entwicklungen gespeist, die zunächst unabhängig voneinander verliefen, sich dann aber gegenseitig ergänzten: zum einen durch den europäischen Bologna-Prozess und zum anderen durch die langjährige kritische Diskussion um die Lehrerausbildung in Deutschland, die infolge der PISA-Debatte noch verstärkt wurde. So sollten z. B. die schlechten Schülerleistungen über eine Reform der Lehrerbildung langfristig verbessert werden.

Die mit dem Bologna-Prozess verbundenen strukturellen und inhaltlichen Reformziele gelten auch für die Lehrerbildung. Die Umstellung auf ein Bachelor-/Master-Modell führte in der Lehrerbildung zur kontroversen Diskussion zweier Modelle: dem konsekutiven und dem integrierten Strukturmodell (vgl. z. B. Terhart 2007, Tillmann 2007, Schaeper 2008, Fischler 2009). Während beim konsekutiven Modell der Bachelor dem Fachstudium vorbehalten ist und der Master die Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften und die Praxisphasen hinzufügt, finden beim integrierten Strukturmodell die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien parallel zum Fachstudium statt. Die Debatte war mit einer Kontroverse um Polyvalenz versus Professionalisierung und mit einer großen *Diversifizierung von Lehrerbildungsmodellen* gekoppelt. Mit einem KMK-Beschluss wurde schließlich ein Mindestmaß an Einheitlichkeit festgelegt und ein integriertes Lehrerbildungsmodell unterstützt (KMK 2005). Damit waren zugleich Forderungen nach einer Ausweitung der schulpraktischen Studien und deren stärkere Vernetzung mit den anderen Studienteilen und Ausbildungsphasen verbunden.

Der Ruf nach praxisnaher, berufsfeldbezogener Ausbildung ist allerdings nicht erst mit der Bologna-Debatte entstanden, sondern so alt wie die Lehrerbildung selbst (vgl. z. B. Merzyn 2004). Die seit langem bekannte Kritik an der Lehrerbildung betrifft beinahe alle Bereiche und reicht von der Kri-

tik an deren Randständigkeit an Hochschulen, am fehlenden Engagement für die Lehrerbildung sowie an der Beliebigkeit und fehlenden Koordination der Lehrangebote bis hin zur Kritik an der mangelnden Betreuung und Einbettung der Schulpraktika und der ungenügenden Kooperation der Ausbildungsphasen (vgl. z. B. Terhart 2000, Schubarth/Speck/Seidel 2007). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lehrerbildung in Deutschland mit ihrer Mehrphasigkeit – eine Spezifik im internationalen Vergleich – im Besonderen auf die Kooperation der Ausbildungsphasen angewiesen ist, was in der Praxis jedoch auf viele Widerstände stößt. Zugleich stellt sich immer auch die Frage nach der Zuständigkeit und der Finanzierbarkeit der aufwändigen Praxisphasen (vgl. Schubarth 2010).

Mit Blick auf die Berufsbefähigung nimmt das *Lehramtsstudium* im Vergleich mit den meisten anderen Studienrichtungen aufgrund seines relativ klaren Berufsbildes eine *Sonderstellung* ein. Es verwundert deshalb nicht, dass die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und nach den Praxisanteilen in der Lehrerbildung einen höheren Stellenwert genießt als in vielen anderen Studiengängen. Gleichwohl ist festzustellen, dass der Bologna-Prozess und die Lehrerbildung eine schwierige Allianz bilden und zwar in mehrfacher Hinsicht: *Erstens*, weil durch die neuen zweistufigen Studienstrukturen die Lehramtsausbildung noch weiter zergliedert wird: Aus der ohnehin schon dreiphasigen Ausbildung wird durch Bachelor und Master eine vierphasige, was z. B. die Platzierung von Praxisphasen erschwert. *Zweitens*, weil sich im Lehramt aufgrund der Anzahl der einbezogenen Fächer (z. B. zwei Fächer plus Erziehungswissenschaft) durch die relativ engen Studienstrukturen die bolognaspezifischen Probleme wie Studierbarkeit, insbesondere Probleme der Überschneidung von Lehrveranstaltungen, Workload, Studienverlaufsstruktur usw. besonders verschärfen (vgl. Schubarth/Wendland/Ebel/Giest/Koch/Paulick/Pohlenz 2007). Und *drittens* scheint auch die Frage der Polyvalenz des Bachelors im Lehramtsstudium kaum befriedigend lösbar. Die Frage, zu welchem Berufsfeld außer dem Lehramt, der lehramtsbezogene Bachelor befähigt, ist bis heute unbeantwortet (vgl. Fischler 2009). Daneben hat sich – durch die Autonomieerweiterung seitens der Hochschulen – die Diversifizierung der Lehrerbildungsmodelle,

einschließlich der Praxisphasen, im Bund und in den Bundesländern fortgesetzt, so dass mit Recht von einem „*Flickenteppich*“ der Lehrerbildung gesprochen wird (vgl. Keuffer 2010, S. 55, Gröschner/Schmitt 2010).

Gleichwohl haben die vielfältigen Reformbemühungen der letzten Jahre zu einer Reihe von neuen Konzepten und Modellen geführt. So mündeten die Debatten um eine stärkere berufsfeldbezogene, kompetenzorientierte Lehrerbildung u. a. in Standards für die Bildungswissenschaften, die Fachdidaktiken sowie in zahlreiche Lehrerbildungsmodelle mit z. T. verlängerten, integrierten Praxisphasen, z. B. auch im Land Brandenburg (vgl. KMK 2004, 2008, Schaeper 2008, Müller 2010, siehe auch den Beitrag von Gemsa/Wendland in diesem Band). Bologna-Debatte und Lehrerreformdebatte haben sich somit ergänzt und zu einer höheren Sensibilität gegenüber Praxisphasen geführt. Das wiederum wirft die Frage auf, inwieweit die Lehrerbildung aufgrund ihres Vorlaufes beim Berufsfeldbezug und bei Fragen (integrierter) Praxisphasen als Vorbild für andere Studiengänge fungieren kann. Zugleich deutet sich ein zweiter, nicht nur lehramtspezifischer Strukturkonflikt zwischen den oftmals geforderten, professionell betreuten Praxisphasen im Lehramtsstudium einerseits und den dafür bereit-zustellenden (personellen) Ressourcen sowie der nötigen Kooperation der verschiedenen beteiligten Institutionen andererseits an.

### 2.1.3 Die Forderung der Hochschuldebatte nach Erhöhung der Qualität der Lehre

Bologna, verschärfter Wettbewerb, Akkreditierung, Studentenproteste usw. haben die Frage nach der Qualität der Hochschullehre und deren Evaluation – neben der Frage nach der Forschungsexzellenz – zunehmend in den Fokus gerückt (vgl. z. B. Berendt/Voss/Wildt 2010, Brinek/Hörmann/Hopmann 2010, Pohlentz/Oppermann 2010, Tippelt 2010, Wernstedt/John-Ohnesorg 2010). Die Qualitätsfrage der Lehre wird dabei von mehreren kontroversen Debatten begleitet, die zugleich das Selbstverständnis der Hochschulen betreffen, z. B. von der nach wie vor aktuellen Kontroverse um das Verhältnis

von Forschung und Lehre, von der Kontroverse um Ausbildung (im Sinne von verwertbarer, beruflicher Ausbildung) oder Bildung (im Sinne von allseitiger Persönlichkeitsbildung) als mögliche Ziele der Hochschule oder von der Kontroverse zwischen der Freiheit des Studiums und den Interessen eines globalisierten Marktes. Die Kontroversen müssen u. E. keine unversöhnlichen Gegensätze darstellen, vielmehr erfordern sie eine entsprechende Balance. Dennoch ist z. B. zu prognostizieren, dass ein verschärfter, globaler Wettbewerb eine weitere Ausdifferenzierung zwischen Hochschulen bzw. Bereichen, z. B. nach Forschung und Lehre, nach sich zieht.

Als Korrektiv zur einseitigen Orientierung an Forschung bzw. Forschungsexzellenz wurden in den letzten Jahren – parallel mit der Einführung neuer Steuerungssysteme im Hochschulbereich – *verstärkte Anstrengungen für eine bessere Lehre* und für mehr Exzellenz, auch in dieser, unternommen. Dazu sollen u. a. die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und die Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung, z. B. durch die Einrichtung von Zentren oder die Einsetzung von Beauftragten für Qualitätssicherung, Evaluation oder Akkreditierung, beitragen. Damit ist die Annahme einer (evidenzbasierten) Steuerung der Qualität von Lehre (und Forschung) verbunden. Praxisphasen, insbesondere die Prüfung der Integrierung von Praxisphasen in die jeweiligen Studiengänge und deren Beitrag zur Berufsbefähigung, spielen dabei bisher eine eher untergeordnete Rolle (vgl. z. B. Banscherus u. a. 2009), was auf einen eher geringen Stellenwert von Praxisphasen an Hochschulen, vor allem an Universitäten, hindeuten könnte.

Damit ist ein dritter Strukturkonflikt verbunden: Geht man davon aus, dass die anvisierten Zielgrößen wie Berufsqualifizierung und Berufsfeldorientierung eine Aufwertung von Praxisbezügen und Praxisphasen nahe legen und diese damit zugleich zu einem Indikator für die Qualität der Lehre, den Studien- und Berufserfolg werden, könnte dies mit dem bisher relativ geringen Stellenwert der Praxisphasen sowie der Lehre insgesamt an Universitäten konfliktieren. Daraus leitet sich die Frage ab, wie durch neuartige, gezielte Anreiz- und Steuerungssysteme diese Geringschätzung überwunden und der Stellenwert der Praxisphasen im Rahmen einer Qualitätsverbesserung der Lehre erhöht werden kann. Neben einem Vergleich zwischen nicht

lehramtsbezogenen und Lehramtsstudiengängen sowie zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist dabei auch von Interesse, welche Unterschiede es zwischen den Fächern bzw. den Fachkulturen gibt. Darüber hinaus ist von übergreifender Bedeutung, inwieweit die angestrebten Ziele eines erhöhten Berufsfeldbezuges auf der curricularen Ebene einerseits und andererseits auf der organisatorischen Ebene der Studienpraxis der jeweiligen Fächer umgesetzt werden.

## 2.2 Fachdebatten zu Praxisbezügen im Studium

Vor diesem Hintergrund der drei kurz referierten Diskurse ist es recht erstaunlich, wie *wenig Erkenntnisse und empirische Evidenzen zu den Wirkungen* und möglichen Nebenwirkungen des Bologna-Prozesses vorliegen. Zu den Themen Praxisphasen und Berufsbezug im Studium existieren inzwischen zwar etliche Veröffentlichungen, die jedoch meist kaum theoretisch-konzeptionelle oder empirische Bezüge aufweisen und insofern eher den Charakter einer inhaltlichen Einführung in ein fachspezifisches Praktikum bieten (z. B. im Bereich Medizin oder Physik) oder eher einer Bewerbungs- bzw. Ratgeberliteratur entsprechen (vgl. z. B. Ellermann 2007, Püttjer/Schnierda 2006). Die empirische Datenlage zum Praxis- und Berufsbezug in den Hochschulen, insbesondere zu den Praxisphasen während des Studiums, muss bisher als defizitär betrachtet werden. Zwar hat die Initiierung von Förderprogrammen zur Hochschulforschung und Hochschulentwicklung durch den Bund und zahlreiche Stiftungen (vgl. z. B. BMBF 2007) zu einem deutlichen Aufschwung der empirischen Bildungsforschung, auch an Hochschulen, geführt, die Praxisphasen und der Berufsbezug stellen – abgesehen vom Lehramtsstudium – jedoch nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar.

Deshalb soll im Folgenden – ausgehend von den o. g. Diskursen und mit Blick auf die Rolle von Praxisphasen – auf ausgewählte *theoretisch-konzeptionelle Debatten* (Theorie-Praxis-Verhältnis, Kompetenzdebatte, Kompe-

tenzorientierte Hochschuldidaktik) sowie anschließend auf entsprechende empirische Befunde verwiesen werden.

### 2.2.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis: Wozu eigentlich Praxisphasen?

Der Begriff Praxis (altgriechisch „Tat“, „Handlung“) wird unterschiedlich verwendet (vgl. Wikipedia 2010): in der Philosophie als Gegenpart der Theorie, in einer Ausbildung als anwendungsbezogene Ergänzung des unterrichtlichen Teils (Theorie), als tatsächliche Durchführung einer Tätigkeit, als Erfahrung in einem Tätigkeitsfeld oder auch als der Arbeitsraum von Berufen (z. B. Arztpraxis). Auch der Begriff „Praxisbezug“ im Studium ist mehrdeutig, er wird etwa verwendet als unmittelbare Verwendbarkeit oder Verwendbarkeit nach der Ausbildung, Test für die Gültigkeit von Theorie oder als Filter für die Auswahl von Ausbildungsangeboten. Die Norm von „mehr Praxisbezug“ ist – so Oelkers mit Blick auf die Erziehungswissenschaft – merkwürdig unstrittig. Da es offenbar immer nicht genug „Praxisbezug“ geben könne, sondern immer nur zu wenig, verkomme die Forderung zur „rhetorischen Formel“. Die normative Forderung nach mehr Praxisbezügen wecke Transfererwartungen, die nicht einlösbar seien, da die Differenz von Ausbildungswissen und Verwendungswissen verdeckt bleibe. Er unterscheidet drei Modelle der Erstausbildung (vgl. Oelkers 2000, S. 5f): 1) Trennung zwischen Universitätsstudium und praktischer Vorbereitung (Diplom-Modell), 2) Studium unter Gesichtspunkten der Anwendungspragmatik (Fachhochschul-Modell) und 3) Reduktion der Erstausbildung auf ein Training-on-the-Job (Seminarmodell). Zugleich betont er, dass die Ausbildung auf Ausbildungserwartungen reagieren müsse und dass diese auf den Zuwachs persönlichen Könnens mit Blick auf den späteren Beruf bezogen sein solle. Das wiederum habe Konsequenzen für die Ausbildung, z. B. die Verpflichtung der Ausbildung auf Standards, die aus den Anforderungen des Berufsfeldes abzuleiten sind (vgl. ebd., S. 7f).

Das *Verhältnis von Theorie und Praxis* wird in der Fachdebatte kontrovers betrachtet. Bezogen auf die Lehrerbildung lassen sich fünf Ansätze her-

ausstellen (vgl. Hedtke 2000, Müller 2010, S. 64): 1) der perspektivische Ansatz, d. h. unterschiedliche Perspektiven (Erkenntnis- und Gestaltungsorientierungen) richten sich auf dieselbe Realität, 2) der differenzielle Ansatz, d. h. theoretisches Disziplinwissen und praktisches Professionswissen unterscheiden sich und lassen sich nicht transferieren, 3) der integrative Ansatz, d. h. die systematische Verbindung von Theoriewissen und Handlungskompetenz, Möglichkeit der Vermittlung und des Transfers, 4) der praktizistische Ansatz, d. h. Lernen durch Handeln in der Praxis, die Verbindung der Wissensformen erfolgt im praktischen Tun und 5) der personale Ansatz, d. h. wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen werden in der Person der Praxislehrkraft verbunden.

Die *Formen von Praxisbezügen* im Rahmen der Hochschule sind sehr vielfältig: Sie reichen von eher forschungsorientierten Zugängen (Praxis als Gegenstand von Forschungen, Praxisforschung) über lehrorientierte Zugänge (Praxis als Thema in der Lehre, z. B. über Texte, Statistiken, Filme, Reflexion von Fallstudien, Erkundung bzw. Beobachtung von Praxis, Interviews mit Praktikern, Lehrangebote von Praxisvertretern) sowie dialogorientierte Zugänge (Theorie-Praxis-Workshops, Dialoge von Wissenschaftlern und Praktikern, Projektstudien) bis hin zu praxisorientierten Angeboten (Praxisseminare, Praxiserprobungen im geschützten Raum der Hochschule, z. B. Rollenspiele, Simulationen) und letztlich zu den Praktika selbst (z. B. Hospitations-, Tages-, Blockpraktika, Praxissemester). Darüber hinaus gibt es zunehmend studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis, z. B. zur Unternehmensgründung (vgl. Pasternack/Bloch/Hechler/Schulze 2009). Praxis im Rahmen der Hochschule bezieht sich demzufolge immer auf zwei Referenzsysteme. Der *doppelte Praxisbezug von Hochschule* besteht darin, dass Hochschule als Wissenschaftssystem zum einen die Praxis der Lehre und des Studiums als internen Praxisbezug hat; daneben fungiert zum anderen das Beschäftigungsfeld und die Profession als externer Praxisbezug, was Konsequenzen für die Gestaltung der Curricula und der Hochschuldidaktik hat (vgl. Wildt 2007).

*Was versteht man überhaupt unter einem „Praktikum“?*

Ein *Praktikum* ist eine vorübergehende Vernetzung in die Berufswirklichkeit, um Kompetenzen zu erwerben, die in Lehrveranstaltungen nicht oder nur ungenügend erworben werden (vgl. Weil/Tremp 2010, S. 2). Für Hochschulen stellt sich dabei die Herausforderung, die Potenzen des Praktikums und die Unterschiede in den Handlungslogiken für das Studium zu nutzen. Ein Praktikum ist eine Studienform, die einerseits im zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium steht und dessen Lernzielen und Qualitätsansprüchen folgt, sich aber andererseits an dem organisatorischen und räumlichen Rahmen des Praktikumsortes orientiert (vgl. ebd., S. 3). Ziel des Praktikums ist es, das wissenschaftliche Tun an Lernorten außerhalb der Hochschule einzüben und anschlussfähig zu machen. Obligatorische Praktika in einem Studienprogramm bedeuten, dass die Praktika das Erreichen der Studienziele unterstützen müssen, denn nur dies legitimiert sie als Studienleistung. Ein Praktikumsort außerhalb der Hochschule meint, dass die beabsichtigten Lernprozesse in dieser Lernumgebung besser unterstützt werden als in einer anderen Lernumgebung. In bestimmten Studienfächern ist die Betreuung durch eine Fachperson wichtig, die eine bestimmte Qualifizierung bzw. Professionalität aufweisen muss. In einigen Studienprogrammen (Lehramt, Medizin) sind Praktika traditionelle Praxis, insbesondere wenn ein erkennbares Berufsfeld nach dem Studium existiert (vgl. ebd.).

Praktika haben unterschiedliche *Funktionen* (vgl. auch Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002, Bommers/Radtke/Weber 1995, S. 11f): Selbstvergewisserung über den Berufswunsch, Erkundung und Orientierung im Berufsfeld, Anwendung des Gelernten und Erprobung der eigenen Kompetenzen, spezifischer Kompetenzzuwachs oder Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart. In der Erziehungswissenschaft werden Praktika vor allem unter drei Perspektiven gesehen: der Berufsorientierung, der Entwicklung praktischer pädagogischer Kompetenzen sowie als integratives, die Theorie-Praxis-Differenz überbrückendes Ausbildungselement. Die Praktikumskonzepte selbst bleiben – abgesehen von formalen Angaben – in der Regel jedoch eher diffus. Ambivalent ist offenbar auch die Einschätzung von Praktika seitens unterschiedlicher Akteure: Während Hochschullehrer Praktika oft kritisch

gegenüber stehen, werden sie von den Studierenden als Gewinn geschätzt und auch von Personalverantwortlichen als bedeutsam beurteilt. Für eine Erhöhung der Praktikumsanteile wird sowohl unter dem Aspekt der Professionalisierung als auch unter dem Aspekt der Arbeitsmarkteinmündung argumentiert (vgl. Heckt 2001, S. 15).

Vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Diskussion gibt es verschiedene *Klassifikationen von Praktikumsmodellen*. So unterscheiden Faust-Siehl/Heil vier Praktikumsmodelle: 1) Das Praktikum ist kein integrales Element im Studium, sondern ein eigenständiger Erfahrungsraum: Wissenschaft und Berufsfeld werden strikt getrennt (selbstreflexiver Wissenschaftsbezug). 2) Das Praktikum dient dem Kennenlernen von beruflichem Handeln und der Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen in das Berufsfeld (didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug). 3) Das Praktikum vermittelt im Sinne eines eher handwerklich-praktizistischen Verständnisses die für das Berufsfeld nötigen Kompetenzen (handlungskompetenter Berufsfeldbezug). 4) Das Praktikum dient der Erforschung des Berufsfeldes als Gegenstand von Wissenschaft (forschungstheoretischer Berufsfeldbezug) (vgl. Faust-Siehl/Heil 2001, S. 208f).

### 2.2.2 Die Kompetenzdebatte: Welche Kompetenzen erwerben Studierende in Praxisphasen?

Der mit der Bologna-Debatte intendierte und von der Bildungspolitik forcierte Übergang von der Input- zur Output-Orientierung hat auch zu der Formulierung von Lernzielen als Kompetenzen geführt. Wenn man z. B. erforschen will, was Studierende in Praxisphasen lernen, muss vorher im Curriculum festgelegt sein, welche Kompetenzen und ggf. auf welchem Niveau (Standards) sie diese erwerben sollen. Sowohl die Formulierung von Kompetenzen als auch deren Erfassung ist mit einer Reihe von Problemen verbunden. Das beginnt bei der Mehrdeutigkeit des Kompetenzbegriffs. Der Kompetenzbegriff ist in bildungspolitischen wie bildungswissenschaftlichen Debatten mittlerweile zu einem überaus „schillernden“ Begriff geworden.

Ein Vergleich der verschiedenen Kompetenzverständnisse und Kompetenzerfassungen macht dabei deutlich, dass die jeweiligen Kompetenzauffassungen das methodische Vorgehen beeinflussen (vgl. Kaufhold 2006, S. 232).

Für das Forschungsprojekt ProPrax sind vor allem zwei Begriffsverständnisse von Bedeutung: zum einen der *Kompetenzbegriff in der (pädagogischen) Psychologie* und zum anderen der Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften. Die psychologische Debatte bezieht sich auf die Definition von Weinert aus der Expertiseforschung:

„Unter Kompetenzen versteht man die beim Individuum 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 2001, S. 27f).

Hierbei geht es somit um Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie um entsprechende motivationale Dispositionen, die beim Lösen von Problemen überprüfbar sind (vgl. Müller 2010, S. 32). Kompetenzen stellen demnach psychologische Konstrukte dar, die mittels Tests operationalisiert und erfasst werden können, z. B. im Rahmen der Kompetenzentwicklung im Studium. Da Kompetenz und Kontext miteinander zusammenhängen, erfassen die Kompetenzmodelle nicht allseitig stabile Eigenschaften, sondern nur Fähigkeiten, die in bestimmten Kontexten (Domänen) oder Anforderungssituationen realisiert werden (vgl. Terhart 2007, S. 45). Zudem gelten Kompetenzen grundsätzlich als erlern- und vermittelbar. Insbesondere zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften wurden zahlreiche theoretische und empirische Modelle und Zugänge entwickelt. Verwiesen sei beispielsweise auf das pädagogisch-psychologische Kompetenzmodell von Oser mit 88 Standards zu zwölf Themenbereichen (vgl. Oser 1997), das hierarchische Strukturmodell der beruflichen Handlungskompetenz von Frey (vgl. Frey 2006, 2008) und das mehrbenenanalytische Modell von Baumert/Kunter mit den Dimensionen Professionswissen,

motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbst-regulative Fähigkeiten (vgl. Baumert/Kunter 2006). Generell liegt diesen Modellen die Annahme zugrunde, dass die durch Standards definierten Ausbildungscurricula der neuen Studiengänge, z. B. neue Praxisphasen, wissenschaftlich evaluiert und optimiert werden können, wobei dieser Perspektivwechsel mit dem Fokus auf Kompetenzmessung wegen der Vernachlässigung (selbst)reflexiver Dimensionen durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. Blömeke/König 2010).

Neben dem psychologischen Kompetenzbegriff ist für unser Forschungsprojekt vor allem der *Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften* von Relevanz. Der Begriff der Kompetenz wird in der Erziehungswissenschaft zunehmend verwendet, vor allem in der Erwachsenenbildung und Berufsbildung (vgl. Nieke 2002, S. 15). Nach Roth, der den Begriff in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt hat, bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit, für gesellschaftlich relevante Sachverhalte urteils-, handlungsfähig und zuständig zu sein (Roth 1971, S. 180). Er unterscheidet Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Später wurde noch die Methodenkompetenz ergänzt. In neueren Debatten wird zwischen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme unterschieden. So ist Sozialkompetenz z. B. eine überfachliche Kompetenz, die für die erfolgreiche Bewältigung von sozialen Anforderungen von zentraler Bedeutung ist. Der Begriff soziale Kompetenzen fungiert dabei als Sammelbegriff sowohl für verschiedene konkrete Verhaltensweisen, wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit, als auch für Erklärungsfaktoren für sozial kompetentes Verhalten wie Empathie, Sensibilität, interpersonale Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit (Grob/Maag Merki 2001, S. 369). Modifizierte Formen des erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffes finden sich bei Wollersheim und Löwisch (vgl. Wollersheim 1993, Löwisch 2000, Müller 2010). Der erziehungswissenschaftliche Kompetenzbegriff betont im Unterschied zu einem eher psychologischen Verständnis die normative und identitätsstiftende Dimension des Begriffs sowie den Zusammenhang von Kompetenzerziehung und Kompetenzbildung (vgl. Müller 2010).

Das hierarchische *Strukturmodell der beruflichen Handlungskompetenz von Frey* ist ein allgemeines Kompetenzmodell für alle beruflichen Tätigkeiten:

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Personen Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten sowie das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt“ (Frey 2008, S. 45f).

Frey unterscheidet zwischen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, die jeweils berufsspezifisch zu bestimmen sind. Die Fachkompetenz beinhaltet fachbezogene Fähigkeitsbereiche und Kenntnisse, die diszipliniert zur Spezialisierung einer Person beitragen. Die personale Kompetenz ist die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem und motiviertem Handeln, bei dem handlungsrelevante Entscheidungen vor dem Hintergrund des eigenen ethisch-moralischen Welt- und Selbstbildes und den damit verbundenen Überzeugungen getroffen werden. Die Methodenkompetenz ist die Fähigkeit, durch fachgerechtes und reflektiertes Vorgehen innerhalb eines Fachbereiches denk- und handlungsfähig zu sein, Arbeitsprozesse zu strukturieren und Kenntnisse über Arbeitsgegenstände und Bedingungen einzubringen. Ebenso spielen die Analysefähigkeit, Flexibilität, das zielorientierte Handeln, die Reflexivität (kritisches Überprüfen eigenen Handelns), Evaluation und Kontrolle vergangener und aktueller Handlungen sowie die Neujustierung des eigenen Handelns dabei eine Rolle. Unter Sozialkompetenz versteht Frey die, bei Beteiligung weiterer Personen, benötigte Verhaltensdisposition wie Selbstständigkeit, soziale Verantwortung,

Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikations- und Führungsfähigkeit sowie situationsgerechtes Auftreten.

Edith Braun wendet die Kompetenzen auf die universitäre Ausbildung im Rahmen der *Entwicklung eines Evaluationsinstrumentes für Lehrveranstaltungen* (BEvaKomp) an (vgl. Braun 2007, Braun/Gusy/Leidner/Hannover 2008, Braun/Soellner/Hannover, 2006). Da sich die durch Lehrveranstaltungen zu erzielenden Kompetenzzuwächse auch auf die Praxisphasen beziehen lassen, soll auf die entsprechenden *Kompetenzdefinitionen und deren Operationalisierungen* näher eingegangen werden. Der Erwerb von Fachkompetenz in der Hochschulausbildung wird als Erweiterung der eigenen Kenntnisse und als das Verstehen, Anwenden und Analysieren von Gelerntem gesehen (vgl. Braun u. a. 2008, S. 31, Bloom 1956, Dochy/Alexander 1995). Der Erwerb von Methodenkompetenz zeigt sich im Erlernen bzw. Erweitern von Lern- und Arbeitstechniken (ebd., S. 31, Braun u. a. 2006, Frey/Balzer 2003, Klippert 2000). Die Förderung von Sozialkompetenz, d. h. der Fähigkeit, eigene Ziele unter Wahrung der Interessen anderer zu realisieren (Kanning 2003) sowie kommunikations- und kooperationsfähig zu sein (Erpenbeck 2003), wird realisiert durch das Erlernen von eigenen Meinungsäußerungen, der Übernahme von Verantwortung in Arbeitsgruppen sowie der Entwicklung von Teamfähigkeit. Hinsichtlich der Personalkompetenz als „produktive Einstellung des Individuums gegenüber Lernen und Selbstentwicklung“ (ebd., S. 31) sollten sich durch Lehrveranstaltungen das Interesse und die Motivation einer Person gegenüber dem Studienfach entwickeln bzw. erhöhen.

Auch Jenert hat die vier Kompetenzdimensionen auf das *Hochschulsystem* angewandt (vgl. Jenert 2008, S. 39f). So entsprechen Fachkompetenzen dem Fach- und Expertenwissen der jeweiligen Disziplin bzw. der Kernausrichtung des Studiengangs. Der Studierende soll in seinem Arbeitsfeld Expertise erlangen. Zur Methodenkompetenz im Hochschulbereich werden zum einen wissenschaftliche Arbeitsweisen und -strategien gezählt und zum anderen methodische Fähigkeiten zum Erkennen und Analysieren von Problemlösungen sowie die Planung von Arbeits- und Lernprozessen. Sozialkompetenz spielt an Hochschulen, z. B. in Prüfungssituationen, eher eine untergeord-

nete Rolle. Demgegenüber gewinnt die Personal- oder Selbstkompetenz zunehmend an Bedeutung, wenn Studierende ihre eigene Lernbiografie gestalten sollen. Dazu bedarf es bestimmter metakognitiver Fähigkeiten (z. B. Steuerung von Emotion und Motivation, Zielfindung) und Werthaltungen, die im Studium entwickelt werden sollen.

### 2.2.3 Von der Strukturreform zum Wandel der Lernkultur: Perspektiven einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik

Die bisherige Bologna-Debatte war dominiert von der Diskussion um neue Strukturen, welche die inhaltliche Neuausrichtung auf Berufsqualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit sowie Kompetenzorientierung überdeckte. Mit dem Kompetenzbegriff in seinen verschiedenen Dimensionen ist ein neuer Leitbegriff gefunden, der geeignet scheint, sowohl die ausbildungs- und handlungsbezogenen als auch die identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekte von Bildungsprozessen zu integrieren. Allerdings reicht die Formulierung von Qualifikations- und Kompetenzziele nicht aus, wenn die Umsetzung der Kompetenzziele nicht mit einem Wandel der Lernkultur, d. h. mit einem Übergang vom Lehren zum Lernen („shift from teaching to learning“), verbunden ist. Damit ist die Vorstellung vom Lernenden verknüpft, der sich Wissen selbstständig erarbeitet und sich aktiv in die Hochschule einbringt (vgl. Jenert 2008, S. 22f).

Seufert und Euler betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung *bolognakonformer Lehr-Lernarrangements*, was für die Hochschulen eine Herausforderung darstellt (vgl. Seufert/Euler 2004). In den letzten Jahren wurden eine Reihe didaktischer Designs entwickelt, die den Lernenden und die Ausgestaltung der Lernumwelten in den Mittelpunkt stellen (vgl. Mandl/Kopp/Dvorak 2004, Hasselhorn/Gold 2006). Demzufolge ist Lernen dann effektiv, wenn Lernende in authentischen Kontexten Wissen in sozialen Gruppen gemeinsam erarbeiten. Für authentische Lernumgebungen sind vor allem die *praktischen*

*Handlungskontexte*, die sozialen Interaktionsmuster sowie die Motivation der Lernenden von Bedeutung. Lehren heißt dementsprechend nicht Wissensvermittlung, sondern Unterstützung, Anregung und Motivierung beim eigenständigen Problemlösen. Ein vielversprechender hochschuldidaktischer Ansatz in dieser Richtung ist z. B. das fallbasierte Lernen, das gute Möglichkeiten bietet, sich anhand authentischer Probleme den jeweils zugrunde liegenden Wissensbereich zu erschließen (vgl. Zumbach/Mandl 2008).

Vor dem Hintergrund der Relevanz aktivierender und authentischer Lernkontexte hat Jenert sechs *Kriterien einer kompetenzorientierten Didaktik* entworfen, die für das Theorie-Praxis-Verhältnis, einschließlich der Praxisphasen, von Relevanz sind (vgl. Jenert 2008, S. 48ff): 1) Authentische Handlungskontexte sollten einen Bezug zu Problemstellungen im Lebens- und Studienalltag der Lernenden ebenso aufweisen wie zu fachspezifischem Wissen eines Studienganges. 2) Lernen als produktiver Prozess sollte Problemlösungen hervorbringen, in denen alle vier Kompetenzdimensionen zusammenspielen. 3) Lernarrangements sollen die selbstorganisierte Kollaboration von Studierenden beim Problemlösen fördern, wobei 4) Studierende unterschiedliche Rollen übernehmen sollen. 5) Lernarrangements sollen die individuelle, inhaltliche Motivation weiterentwickeln und 6) sollen Lernleistungen, die außerhalb traditioneller Kurs- und Prüfungsformen erbracht wurden, im Studium anerkannt werden und gleichwertig neben formellen Lernformen stehen. Ziel sei eine konstruktive Störung, die Lernende zur eigenaktiven Interaktion mit Problemstellungen sowie zur Kooperation mit anderen anregt. Darüber hinaus bedarf es zur Selbstorganisation im Studium und zur Integration der einzelnen Lernaktivitäten der regelmäßigen Reflexion über eigene Lernziele und Lernerfahrungen (vgl. ebd., S. 63).

In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen von Ruf zur *didaktisch-curricularen Konzeptualisierung von Praxisphasen* von besonderer Bedeutung, die er im Bereich der wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge anstellt (vgl. Ruf 2006). Ausgehend von der Annahme eines fortbestehenden Dualismus von Theorie und Praxis in den Studiengängen und unter Berufung auf Erkenntnisse der kognitiven Lernpsychologie fordert er,

dass der Anwendungstransfer in den Lehrveranstaltungen an Hochschulen aktiv vorbereitet werden sollte, damit Wissen nicht additiv („träge“) gespeichert wird. Der Nutzungs- und Anwendungskontext sollte schon in der Hochschule thematisiert werden. Zur Vorbereitung auf Praxisphasen sollten aktivierende Methoden und eine verstärkte Problemorientierung eingesetzt werden, z. B. Fallstudien, Simulation, Planspiele. Im Praktikum übernehmen die Betreuer dann die Rolle eines „*Transferpaten*“, indem sie die Studierenden bei der praktischen Anwendung des Gelernten unterstützen. Voraussetzung dafür sei eine gute Abstimmung zwischen Hochschule und Betrieb, z. B. in Form von Kooperationsvereinbarungen. Diskrepanzerlebnisse zwischen Anforderungen und verfügbaren Kompetenzen werden als Lernanlässe verstanden und sollten produktiv genutzt werden. Das *Transferproblem* stellt sich dabei in zweifacher Hinsicht: zum einem bei der Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungsproblem), zum anderen bei der Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen im Sinne eines Wissensaufbaus (Integrationsproblem). Geht man davon aus, dass Erwerb und Nutzung des Wissens an spezifische Kontexte gebunden sind („*situierendes Lernen*“), dann bedeutet dies, dass „die betriebliche Praxis als das (spätere) berufliche Anwendungsfeld der Studierenden auch systematisch in die Phase des Wissenserwerbs zu integrieren ist und Praxisphasen aus lerntheoretischer Sichtweise unumgänglich sind“ (Ruf 2006, S. 137). Auf diese Weise gelingt es, Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Lernens miteinander zu verzahnen (vgl. Euler 2000). Aus diesem Grunde kommt auch der *Reflexion der Praxiserfahrungen* während und nach dem Praktikum eine große Bedeutung zu. Hierbei geht es darum, die gemachten Erfahrungen zu systematisieren, auf wissenschaftliche Konzepte, Theorien und Modelle zu beziehen und in größere Zusammenhänge zu stellen. Insbesondere der Praktikumsbericht ist eine gute Möglichkeit, eigene Lernerfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren. Wichtig ist darüber hinaus, dass die Praxiserfahrungen, insbesondere die Diskrepanzerlebnisse, in den anschließenden Lehrveranstaltungen an der Hochschule aufgegriffen und in den weiteren Lernprozess integriert werden. Die Annahme, dass eine systematisch angelegte *Verzahnung von Studien- und Praxisphasen* als ent-

scheidende Determinante für einen erfolgreichen Lernprozess anzusehen ist, führt nach Ruf zu der Forderung, dass Praxisphasen „als ein verbindlicher integraler Studienbaustein in die Studienstruktur eingewoben und nicht als fakultative und damit häufig als unkoordinierte (Zusatz-)Komponente konzipiert werden“ (Ruf 2006, S. 139). Konkrete Hinweise für die Planung und Gestaltung von (obligatorischen) Praktika im Studium geben Weil/Tremp (2010, vgl. auch den Beitrag von Kopp u. a. in diesem Band).

## 2.3 Empirische Befunde zu Praxis- und Berufsfeldbezügen

### 2.3.1 Enttäuschte Erwartungen? – Befunde zu Praxis- und Berufsbezügen in nicht lehramtsbezogenen Studiengängen

Der Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen weist auf eine relativ hohe *Unzufriedenheit der Studierenden mit den Praxisanteilen und Praxisbezügen* im Studium hin (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2005, S. 37ff). Die Studie zeigt zum einen, dass der Praxisbezug in den letzten zehn bis 20 Jahren zwar gestiegen ist, die Studierenden aber oftmals keinen Praxisbezug im Studium erkennen und sich noch mehr Praxisbezüge wünschen. Zum anderen machen die Daten des Studierendensurveys auf deutliche *Differenzen zwischen den Fachdisziplinen sowie zwischen Universitäten und Fachhochschulen* aufmerksam. So äußern drei von vier Studierenden, dass in ihrem Studiengang ein Praktikum vorgeschrieben ist, die Angaben zwischen den Fachdisziplinen unterscheiden sich dabei jedoch erheblich. Legt man die Aussagen der Studierenden zugrunde, so ist an den Fachhochschulen für fast alle Studierenden eine Praxisphase vorgeschrieben, während dies an den Universitäten nur für die Rechts- und die Ingenieurwissenschaften zutrifft. Generell gilt, dass die Praxisphasen an den Fachhochschulen länger dauern als an den Universitäten. Die Aussagen erhalten einen besonderen Stellenwert, wenn berücksichtigt wird, dass sich eine Mehrheit der Studierenden in allen Fächergruppen für eine Praxisphase im Studium ausspricht. Dies gilt besonders für diejenigen Studierenden, bei denen bereits Praxisphasen existieren. Zum häufigsten Wunsch an den Universitäten zählt daher bei den

Studierenden – neben Lehrveranstaltungen mit geringerer Teilnehmerzahl – ein stärkerer Praxisbezug.

Die aktuellen Analysen zum 10. Studierenden survey (2006/2007) und zum Studienqualitätsmonitor (2007 und 2008) bestätigen die *hohen Erwartungen an eine praxisnahe Ausbildung und die Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen* (vgl. Multrus 2009). Multrus stellt fest, dass mit dem Bologna-Prozess und der damit verbundenen Umstrukturierung die Berufsbefähigung in den Vordergrund gerückt ist. Auch für Studierende stellt der Praxisbezug eines der bedeutsamsten Merkmale ihrer Ausbildung dar, wobei dies den Studierenden an Fachhochschulen etwas wichtiger ist. Vielen Fachhochschulstudierenden reicht jedoch – im Unterschied zu den Universitätsstudierenden – der Praxisbezug aus. Auch die Möglichkeit, außerhalb der Hochschule praktische Erfahrungen zu gewinnen, ist Fachhochschulstudierenden wichtiger als Universitätsstudierenden. Die Forderung, Praktika als festen Bestandteil in das Studium zu integrieren, erachten 40 % der Universitätsstudierenden und 53 % der Fachhochschulstudierenden als sehr wichtig. Auch die Betreuung von Praktika, die generell eher als unterdurchschnittlich bewertet wird, ist offenbar an Fachhochschulen besser gewährleistet. Insgesamt wird deutlich, dass den Studierenden Praxisbezüge sowie Möglichkeiten für praktische Erfahrungen im Studium sehr wichtig sind, was hohe Anforderungen an Hochschulen für eine gezielte Berufs- und Praxisvorbereitung stellt. Fachhochschulen meistern diese Anforderungen besser als Universitäten, so dass bei Universitätsstudierenden offenbar eine erhebliche Diskrepanz zwischen Erwartung und Wirklichkeit wahrgenommen wird.

Die weit verbreitete *Differenz zwischen Erwartung und Realität hinsichtlich der Praxis- und Berufsbezüge* wird auch durch eine Befragung von Praktikumsbeauftragten, Studierenden und Praktikumsgebern belegt (vgl. Soellner/Scheibner/Hapkemeyer/Fink 2008). Praktikumsbeauftragte erwarten, dass Studierende einen Einblick in die Praxis erhalten und im Praktikum praktische Berufserfahrung sammeln, Studierende erwarten hingegen einen Abgleich theoretischen Wissens mit den Anforderungen der Praxis, die Möglichkeit, eigenständig zu arbeiten und einen Zuwachs an fachspezifischem

Wissen. Praktikumsgeber wiederum gehen davon aus, dass Studierende entsprechendes Fachwissen bereits mitbringen. Außerdem stellen Praktikumsanbieter Anforderungen an personale und soziale Kompetenzen der Studierenden und erwarten eine hohe Motivation. Praktikumsbeauftragte und Praktikumsgeber wünschen sich eine engere Kooperation. Optimierungsbedarf ist auch hinsichtlich der Vorbereitung und der Mindestdauer von Praktika zu erkennen. Des Weiteren wünschen sich die Studierenden, dass Personen aus der Praxis in der Hochschule über ihre Tätigkeit sprechen. Außerdem ist aus ihrer Sicht ein fester Ansprechpartner wichtig. Um der zeitintensiven Praktikumsbetreuung gerecht zu werden, sollten deshalb Praktikumsbeauftragte eingesetzt werden.

Die besondere *Relevanz von Praxisphasen*, aber auch *fachspezifische Unterschiede* hat Sarcletti herausgearbeitet (vgl. Sarcletti 2009). Anhand des „Bayerischen Absolventenpanels“ (2003/2004) hat er untersucht, inwieweit Praktika und fachnahe Erwerbstätigkeiten zu einem besseren Berufseinstieg führen. Dabei ist er u. a. zu folgenden Befunden gelangt: Universitätsabsolventen von Fächern mit „diffusem“ Berufsbezug weisen mehr Praktika und eine längere Gesamtpraktikumsdauer auf als Universitätsabsolventen von Fächern mit klarem Berufsbezug. Je länger ein Praktikum dauert, desto größer ist der Nutzen (z. B. als Orientierungshilfe, zum Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen sowie zum Knüpfen von Kontakten). Je besser ein Praktikum am Praktikumsort betreut wird, desto größer ist der eingeschätzte Nutzen. Eine gute *Betreuung am Praktikumsort* erweist sich als der wichtigste förderliche Faktor für einen hohen Nutzen von Praktika. Je später ein Praktikum im Studium liegt, desto höher ist der Nutzen: Praktika, die später im Studium angesiedelt sind, erweisen sich als nützlicher zum Gewinnen genauerer Vorstellungen über berufliche Tätigkeiten, zum Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen und zum Knüpfen von Kontakten. Hingegen sind Praktika, die früher im Studium gelegen sind, nützlicher als Orientierungshilfe bei der Studiengestaltung. Die Nutzung von Kontakten aus Praxiserfahrungen im Studium erweist sich als ein effizienter Weg, um eine erste Erwerbstätigkeit zu erlangen. Ebenso verkürzt Praxiserfahrung die Dauer bis zur Aufnahme einer ersten Erwerbstätigkeit.

Als Fazit ist festzuhalten, dass Praxiserfahrung zu einem „guten“ Berufseinstieg beiträgt, gleichwohl – und das ist der etwas überraschende Befund der Studie – sind auch andere Faktoren, wie *das studierte Fach, das Geschlecht oder die Abschlussnote* von großer, z. T. sogar noch größerer Bedeutung.

Am Beispiel der Bachelorstudiengänge an bayerischen Fachhochschulen ist Gensch der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Studierenden durch das Praxissemester und weitere Praxiselemente für den Berufseintritt befähigt fühlen (vgl. Gensch 2008). Während in den Diplomstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen traditionell zwei Praxissemester vorgesehen waren, ist in das Bachelorstudium nur noch ein Praxissemester integriert – *eine deutliche Reduktion der Praxisphasen*. Auch das Grundpraktikum wurde von 20 Wochen auf sechs bis zwölf Wochen verkürzt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass ein Bachelor im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen deutlich kürzer ist. Nach dem Nutzen des Grundpraktikums gefragt, waren den Studierenden drei Dimensionen besonders wichtig: 1) die Erlangung genauerer Vorstellung über berufliche Tätigkeiten, 2) der Erwerb außerfachlicher Kompetenzen und 3) der Erwerb fachlichen Wissens. Ebenso empfanden die Studierenden das Praxissemester als berufsbefähigend und sehen in diesem einen starken Praxisbezug. Bei der Mehrheit fand eine begleitende Aufarbeitung der Praxisinhalte statt, wenngleich diese nur von wenigen als intensiv wahrgenommen wurde. Eine der wichtigsten Empfehlungen ist deshalb auch die gezielte Integration der Praxisphasen in das Studium, insbesondere die Verbesserung der Nachbereitung sowie das Einbringen der Erfahrungen aus dem Praktikum in das Studium.

Bei der Entwicklung innovativer Konzepte für eine praxis- und berufsbezogene Ausbildung sei exemplarisch auf das *3-Phasen-Konzept (3-P-K)* von Adelhofer verwiesen (Adelhofer 2010), welches seit 2005 an der Hochschule Karlsruhe für Technik und Wirtschaft (HsKA) und an der Hochschule für Telekommunikation Leipzig (HfTL) in über 700 Praktika eingesetzt wurde. Der Ansatz stellt eine Kombination ausgewählter Elemente des „Project-Based-Learning“ und des IGIP-Curriculums für Ingenieurpädagogik dar und ist fächer- und regionalübergreifend einsetzbar. Ziel ist die verbesserte Nutzung des Potenzials von Praxisphasen zur *Steigerung der Employa-*

*bility*. Basis des Prozessablaufs sind die drei aktuell bestehenden Phasen eines Praktikums: Die erste Phase zeichnet sich durch die Neuerungen der verpflichtenden Teilnahme an einem Vorbereitungsseminar, einer anonym durchgeführten Selbsteinschätzung der Studierenden sowie einem verpflichtendem „Projekt-Status-Meeting“ aus. In der zweiten Phase erfolgt die Ausstellung eines Praktikantenzugnisses mit intensiven Feedbacksequenzen durch den Betreuer und das Anfertigen eines Praktikumsberichtes durch den Studierenden. Abgeschlossen wird das Praktikum in der dritten Phase durch ein Hochschulkolloquium. Somit wird eine *dreidimensionale Evaluation der individuellen Leistungen* der Studierenden mit hoher prognostischer Validität gewährleistet.

### 2.3.2 Universitäre Lehrerbildung unwirksam? – Befunde zu Praxis- und Berufsbezügen im Lehramt

Infolge der „empirischen Wende in der Lehrerbildung“ (Oser 2001) ist die Diskussion über Kompetenzen und deren Entwicklung in der Lehrerbildungsdebatte relativ fortgeschritten (vgl. z. B. Zlatkin-Troitschanskaia/Beck/Semill/Nickolaus/Mulder 2009, Abel/Faust 2010, Gehrmann/Hericks/Lüders 2010). Über den möglichen und realen Beitrag der Hochschule zur Lehrerbildung gibt es dabei unterschiedliche Auffassungen. Terhart bezeichnet die These von der Lehrerbildung als einem „low impact enterprise“ (Lortie) als nicht unplausibel, wenngleich Belege für die (Un)Wirksamkeit der Lehrerbildung noch ausstünden (vgl. Terhart 2009). Bisher vorliegende Studien zur ersten Phase – auf der Basis von selbsteingeschätzten Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – zeichnen im Unterschied zur zweiten Phase ein eher ernüchterndes Bild (vgl. z. B. Oser/Oelkers 2001, Schubarth/Speck/Seidel 2007, Frey 2008). Während unterrichtsnahe Kompetenzen, z. B. Unterrichtsplanung, mehrheitlich positiv eingeschätzt werden, sind die Einschätzungen solcher Kompetenzen wie Diagnose-, Beurteilungs-, Beratungs-, Kooperations- und Schulentwicklungs Kompetenzen eher unbefriedigend. Um aussagekräftige Wirkungsanalysen durchzuführen, braucht es überprüf-

bare Kompetenzbeschreibungen und längsschnittlich angelegte Instrumentarien der Kompetenzmessung (vgl. z. B. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008).

Mit Blick auf die Erforschung der *Praxisphasen im Lehramtsstudium* sind – vor dem Hintergrund des Forschungsprojektes ProPrax – vor allem folgende *Studien und Befunde* von Bedeutung:

Eine der ersten empirischen *Untersuchungen zur Wirkung von schulpraktischen Studien* in der Lehrerbildung hat Hascher durchgeführt (2006). Sie stellt fest, dass aus Sicht der Praktikanten und betreuenden Lehrpersonen in den Schulen Praktika nahezu uneingeschränkt positiv bewertet werden, solange sie genug Möglichkeiten zum Unterrichten bieten und einen Einblick in den Lehrerberuf eröffnen. Im Gegensatz dazu stehen wesentliche neuralgische Punkte: die Auswahl der Praktikumsplätze, die Selektion der Praktikumslehrkräfte und die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule (vgl. Hascher 2006, S. 130f). Kriterien, die für einen nachhaltigen Lernprozess im Praktikum erforderlich, meist jedoch nicht erfüllt werden, sind: Orientierung an verbindlichen Lernzielen, regelmäßige Kooperation zwischen Ausbildungsstätten, kontinuierliche und kompetente Beratung und Betreuung der Studierenden, Integration der Studierenden in den Schulalltag und ins Kollegium, fachlicher Diskurs zwischen Experten und Novizen sowie Verknüpfung der verschiedenen Praktika während der Ausbildung. Problematisch sei, dass diese Mängel von den am Praktikumsprozess Beteiligten häufig nicht erkannt und thematisiert werden. Hauptergebnis ihrer Längsschnittstudie ist eine „Entmystifizierung“ der Praktika und „Entidealisierung“ der Mentoren, d. h. die Lernerfolge in Praktika werden von den Studierenden im Nachhinein, d. h. drei Jahre danach, deutlich kritischer beurteilt als unmittelbar nach Beendigung des Praktikums. Ein wesentlicher Teil der veränderten Einschätzung bezieht sich auf die kritischere Beurteilung der betreuenden Lehrpersonen (Mentoren). Die Zusammenarbeit mit ihnen, ihre Hilfestellung und sogar ihre Kompetenzen werden negativer bewertet. Neben die „Entmystifizierung“ des Praktikums tritt offensichtlich eine „Entidealisierung“ von Mentoren, welche die Hauptverantwortung für das Lernen im Praktikum tragen (vgl. ebd., S. 144), was Konsequenzen für eine bessere Schulung und Ausbildung von Praxislehrpersonen nach sich

zieht. Zugleich ist aber auch in Rechnung zu stellen, dass die ehemaligen Studierenden sich in ihrem beruflichen Werdegang weiterentwickelt haben und rückblickend andere Maßstäbe an die Betreuung anlegen.

Bodensohn/Schneider (2008) betrachten in einem Übersichtsbeitrag sechs Jahre *Praktikumsevaluation an der Universität Koblenz-Landau*. Hierzu werden vier Studien vorgestellt. Das Projekt VERBAL (Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden) beobachtete von 2002 bis 2004 die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in und zwischen Praxisphasen, d. h. der zwei im Rahmen des Lehramtsstudiums obligatorischen Blockpraktika. Ein Ergebnis ist, dass die *Selbstbewertung durchweg schlechter ist als die Fremdbewertung*, dass das zweite Praktikum besser bewertet wird als das erste Praktikum und dass die Bewertung am Ende des Praktikums besser ausfällt als zu Beginn. In einer zweiten Studie wird in einer Metaevaluation betrachtet, ob und in welchem Ausmaß die Standards von Oser (2001) als wichtig für den Lehrerberuf im Allgemeinen und als brauchbar für die Evaluation der Kompetenzentwicklung in den Blockpraktika erachtet werden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass in allen Kompetenzbereichen die Wichtigkeit der Standards von den Mentoren höher eingeschätzt wird als von den Praktikanten. Des Weiteren wird festgestellt, dass ein großer Teil der Oserschen Standards für die Evaluation der Praktika brauchbar ist. Das Nachfolgeprojekt von VERBAL, REBHOLZ (Report beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung in Landau), welches von 2004 bis 2010 durchgeführt wurde, führte zum Ergebnis, dass es nur bei einigen der betrachteten Kompetenzen zu einer Verbesserung zwischen erstem und zweitem Praktikum kommt. Darüber hinaus fällt das Selbsturteil stets negativer aus als das Fremdurteil. Die vierte Studie untersuchte, ob und in welchem Maß die Fachkompetenzen, welche nach Experten erfolgreiches Lehrerhandeln konstituieren, bereits durch die Selbstbeschreibung zu Studienbeginn vorhergesagt werden können. Dabei konstatieren die Autoren, dass eine praktisch bedeutsame Prädiktion der Fremdeinschätzung nicht möglich ist.

In einer *Expertise zum Praxissemester* beschäftigen sich Weyland/Wittmann (2010) mit der Frage nach der Funktion eines Praxissemesters und dessen curricularer Ausgestaltung. Dabei stellen sie fest, dass der (konsensual geforderte) besondere Stellenwert schulischer Praxisphasen, auch im Gefolge der Einführung der neuen Studienstruktur, dem tatsächlichen defizitären Stellenwert in curricularer und strukturell-organisatorischer Hinsicht widerspricht. Anschließend erfolgt eine kategoriengeleitete Übersicht über den bisherigen Stand der Einführung eines Praxissemesters in unterschiedlichen Bundesländern. Als Problemlagen werden aufgelistet: die unbefriedigende Situation Schulpraktischer Studien, die fehlenden Personalkapazitäten, die Rekrutierung und Qualifizierung des Lehrpersonals sowie der Mentoren. Die mangelnde empirische Befundlage erweist sich in diesem Zusammenhang als weitere Problemdimension. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen wird einer Ausweitung schulischer Praxisphasen unter dem aufgezeigten curricularen und strukturell-organisatorischen Blickwinkel mit Zurückhaltung begegnet. Obwohl Schulpraktische Studien Tradition haben und im Curriculum formal betrachtet einen festen Platz einnehmen, sind die Relevanz sowie die eigentlichen Ziele nicht eindeutig geklärt. Hinzu kommen differente Erwartungen. Die Frage der Einführung eines Praxissemesters ist somit primär an die Frage nach der Zielsetzung eines schulischen Praxissemesters gebunden und damit auch an die Frage nach der Funktion von Praxis im Studium sowie nach der Kennzeichnung professionellen Lehrerhandelns. Schulpraktische Studienphasen bilden ein konstitutives Element der ersten Phase der Lehrerbildung und liegen somit primär im Verantwortungsbereich der Universitäten. Der einzulösende Praxisbezug dient der Förderung der theoretischen sowie gegebenenfalls der forschungsmethodischen Fähigkeit. Ein weiterer Zielkonsens besteht in der Notwendigkeit der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden als Kernelement von pädagogisch professionellem Lehrerhandeln. Praxisphasen sollten aus professionstheoretischer Sicht auf die Förderung einer theoriegeleiteten, selbstreflexiven und metakognitiven Reflexionsperspektive abzielen. Vor diesem Hintergrund wird eine frühe Verortung eines Praxissemesters nicht begrüßt. Ein Praxissemester im Master scheint vertretbar, jedoch setzt dies eine Zieltransparenz von Praxissemester und Referendariat

sowie strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen voraus. Des Weiteren kann angenommen werden, dass verteilte schulpraktische Phasen eher die Chance zur Verankerung eines forschenden Lernens und damit eines Zugewinns an Reflexionskompetenz bieten als ein längerer, spät im Studium angesiedelter Praxisblock.

In einer *Studie zum Praxisjahr in der Lehrerausbildung* geht Müller (2010) der Frage nach, welchen Einfluss ein in das Studium integriertes Praxisjahr auf die Kompetenzentwicklung Studierender hat. Die Untersuchung wurde im Rahmen des Modellversuches KOPRA an der Pädagogischen Hochschule Weingarten durchgeführt. Der Modellversuch zeichnet sich durch ein integriertes Praxisjahr im Studium, d. h. einem doppelten Theorie-Praxis-Wechsel, aus. Im Zentrum der Studie stehen die Selbsteinschätzungen der berufsbezogenen professionellen Kompetenzen der Studierenden und deren Entwicklung. Um die Entwicklungsverläufe aus individueller Sicht zu berücksichtigen, werden qualitative und quantitative Forschungsmethoden verwendet. Die Untersuchung ist als längsschnittliche Interventionsstudie mit explorativem Charakter angelegt, der ein quasi-experimentelles Vergleichsgruppendesign zugrunde liegt. Die Datengrundlage bildet eine Vollerhebung zweier Kohorten. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass sich die einjährige Praxisphase nicht umfassend statistisch auf die Kompetenzselbsteinschätzung, die Bedeutsamkeitsbeurteilungen, die künftige Anwendungswahrscheinlichkeit und die Einschätzungen zum Lernort auswirken. Der Wirksamkeitsnachweis von Praxisphasen anhand von Kompetenzselbsteinschätzungen und ihrer Entwicklung gelang nicht. Des Weiteren zeigt sich, dass bei der inhaltsanalytischen Auswertung zu den Lernprozessen vier Themenbereiche von zentraler Bedeutung sind: 1) Aufbau und Ausgestaltung einer funktionierenden Lehrer-Schüler-Beziehung, 2) Erlangen von Selbstbewusstsein im Umgang mit Schülern und Abbau von Ängsten im Klassenplenum, 3) Entwicklung von Fähigkeiten für eine zeitsparende und effektive Unterrichtsplanung sowie 4) Anerkennung und Fragen des Respekts. Die Studierenden sprechen sich für mehr Praxisorientierung und mehr Theorie-Praxis-Transfer aus.

Ziener (2008) untersucht in seiner Studie das *Lernen von Studierenden während des Bremer Halbjahrespraktikums*, einem zusammenhängenden, 20-wöchigen Schulpraktikum im Rahmen der Lehrerbildung. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Welche, bezogen auf die Lehrertätigkeit, wahrgenommenen Anforderungen, können aus Praktikantenperspektive rekonstruiert werden? Zur Beantwortung der Fragestellung kommen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz. Zentral wahrgenommene Handlungsanforderungen sind: Unterricht vorbereiten, Schülerverhalten sowie Lehrer-Schüler-Interaktion beobachten und analysieren, das inhaltliche Lernen der Schüler unterstützen sowie den (außerunterrichtlichen) Kontakt mit Schülern gestalten. Ziener stellt fest, dass sich Studierende im Halbjahrespraktikum sehr intensiv mit dem Lehrerberuf auseinandersetzen und dabei die Ausdifferenzierung ihrer berufsbezogenen Vorstellungen und eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten, berufliche Situationen wahrzunehmen, sich auf diese vorzubereiten und in ihnen zu handeln, erfahren.

Denner (2010) hat im Projekt „Evaluation Schulpraktischer Studien“ untersucht, wie Studierende im Lehramt an Grund- und Hauptschulen ihre Lern- und Entwicklungsprozesse im Rahmen ihrer Schulpraktischen Studien einschätzen. Im ersten Teilprojekt (2006-2008) beurteilen die Studierenden mittels Fragebogen ihren Lernzuwachs als eher gering. Blockpraktika werden im Vergleich zu Tagespraktika positiv bewertet. Insgesamt weisen die Ergebnisse der ersten Teilstudie darauf hin, dass bei der Einführung Schulpraktischer Studien insbesondere in die Anleitung, Beratung und Rückmeldung zu investieren ist. Im zweiten Teilprojekt (2009) werden mittels Online-Fragebogen Studierende eines gruppenbezogenen Einführungspraktikums befragt. Fragestellungen sind, unter welchen Lern- und Kontextbedingungen dieses stattfindet, in welchen Bereichen sich die schulspezifische Professionalität der künftigen Lehrpersonen anbahnt und welche Rolle es dabei spielt, ob dieses mit oder ohne Hochschulbetreuung geschieht. Das Niveau des berichteten Kompetenzerwerbs wird als gut bewertet, jedoch sollte die Einführung in Schulpraktische Studien nicht allein den Praxislehrkräften überlassen werden. Insgesamt erfährt das Konzept baden-württembergischer „Schulpraktischer Studien“ (drei betreute Tagespraktika, zwei Blockpraktika,

46-50 Unterrichtsversuche, drei Seminare mit Schulpraxisbezug) Bestätigung.

Die Befunde resümierend lässt sich festhalten, dass *erstens* die Praxisphasen infolge des Bologna-Prozesses einerseits eine Aufwertung erfahren sollten, andererseits aber auch zeitlichen Verdichtungszwängen unterliegen, dass *zweitens* unter der Studierendenschaft nach wie vor eine relativ große Unzufriedenheit mit Praxisbezügen und Praxisphasen vorherrscht und dass Praxisphasen von den Studierenden als wichtiger zentraler Ausbildungsbestandteil angesehen werden, dass *drittens* Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten offenbar bedeutend besser auf die Bologna-Ziele und die Erwartungen der Studierenden eingestellt sind, dass *viertens* Differenzierungen nach Fächern und Fachkulturen zu beobachten sind und dass *fünftens* besonders in der Lehrerbildung die Entwicklung von (integrierten) Praxisphasen und die Erforschung deren Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung vorangeschritten ist. Gleichzeitig verweisen die Befunde *sechstens* darauf, dass eine Erhöhung der Praxisphasen nicht zwangsläufig auch zu einer besseren Kompetenzentwicklung führen muss und es insofern vor allem auf die curriculare Konzeption und Einbettung sowie die organisatorische Ausgestaltung und professionelle Unterstützung ankommt.

Zusammenfassend betrachtet macht der vorliegende Stand der Hochschulforschung auf einen beträchtlichen *Forschungsbedarf zu den Praxisphasen* aufmerksam, insbesondere in Bezug auf den Vergleich unterschiedlicher Curricula (einschließlich zwischen Universitäten und Fachhochschulen) und verschiedener Modelle der Ausgestaltung der Praxisphasen sowie vor allem auf die Verknüpfung mit dem Kompetenzerwerb der Studierenden. Zur Schließung dieser Forschungslücken will das Forschungsprojekt ProPrax einen Beitrag leisten.

## 3 Ziele, methodisches Design und Kompetenzmessung im Forschungsprojekt ProPrax

### 3.1 Ziele des Forschungsprojektes

Das zentrale Ziel des Forschungsprojektes ProPrax besteht darin, einen wissenschaftlichen Beitrag zur Professionalisierung von Praxisphasen an Lernorten außerhalb der Hochschulen zu leisten, indem die Qualität und Wirksamkeit von Praxiskonzepten in unterschiedlichen Fachdisziplinen systematisch und empirisch-vergleichend untersucht und Folgerungen für eine Verbesserung der Praxisphasen gezogen werden. Damit reagierte das Forschungsprojekt auf die eingangs skizzierten Anliegen der Hochschulreform und des Bologna-Prozesses, die berufsorientierende und berufsbefähigende Funktion des Studiums zu erhöhen und die gestiegene Bedeutung von Lernorten außerhalb der Hochschule in der curricularen und formal-organisatorischen Ausgestaltung des Studiums adäquat zu beachten. Mit der empirisch ausgerichteten Untersuchung sollen Folgerungen für die Professionalisierung der Hochschullehre mit Blick auf die Praxisphasen unter den Bedingungen gesteigerter Studierendenzahlen gezogen werden (Gestaltungswissen). Darüber hinaus sollten Lücken im Bereich der Hochschulforschung zum Kompetenzaufbau von Studierenden durch Praxisphasen im Studium geschlossen werden.

Das zentrale Ziel von ProPrax wurde durch drei Feinziele präzisiert: *Erstens* sollen mittels einer Dokumentenanalyse die anvisierten *curricularen Praxiskonzepte* in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen vergleichend analysiert werden. *Zweitens* sollten die *organisatorische Umsetzung* der Praxisphasen, insbesondere deren didaktisch-methodische Implementierung, fachliche Betreuung und Überprüfung sowie deren Unterstützung durch Supportstrukturen, multiperspektivisch erforscht werden. *Drittens* sollen schließlich durch längsschnittlich angelegte empirische Untersuchun-

gen Erkenntnisse über den *Erwerb berufsorientierender und -befähigender Kompetenzen in den Praxisphasen* durch Studierende und über förderliche bzw. hinderliche Faktoren gewonnen werden.

### 3.2 Fragestellungen des Forschungsprojektes

Die zu Beginn des Forschungsprojektes formulierten Fragestellungen leiten sich aus dem Forschungs- und Diskussionsstand zum Thema (vgl. Abschnitt 2) sowie den skizzierten Feinzielen des Projektes – 1) Vergleich der curricularen Praxiskonzepte, 2) Analyse der organisatorischen Umsetzung, Betreuung und Unterstützung der Praktika sowie 3) Erforschung des berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerbs – ab. Die drei Fragestellungen des Forschungsprojektes ProPrax lauten:

1. *Welche curricularen Merkmale weisen die Praxiskonzepte in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen auf?* Bei dieser Fragestellung geht es um Antworten auf solche Fragen, wie: Welchen Stellenwert haben Praxisphasen in den Konzepten der Fachdisziplinen und Hochschulen und wie sind diese in die Studiengänge integriert? Welche Ziele werden in den Konzepten verfolgt? Bieten die Konzepte Antworten auf die steigende Bedeutung der Berufsorientierung, der Kompetenzorientierung und der Lernorte außerhalb der Hochschule?
2. *Wie werden die Praxisphasen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen tatsächlich organisatorisch umgesetzt und durch Supportstrukturen unterstützt?* Unter dieser Fragestellung lassen sich folgende Fragen subsumieren: Wie gut ist die Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung der Praxisphasen organisiert? Welche Settings eignen sich besonders für die Praxisphasen? Welche Supportstrukturen stehen zur Verfügung?

3. *Welche berufsorientierende und -befähigende Wirkung erzielen die Praxisphasen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen und wovon wird diese Wirkung beeinflusst?* Konkret geht es bei dieser Fragestellung um Antworten auf folgende Fragen: Welche Wirkungen haben die Praxisphasen? Inwiefern fördern die Praxisphasen die Berufsorientierung und -fähigkeit? Inwiefern unterscheiden sich die Fachdisziplinen und Hochschulen hinsichtlich der Wirksamkeit bei den Praxisphasen? Was hat Einfluss auf die berufsorientierende und -befähigende Wirkung der Praxisphasen?

### 3.3 Hypothesen

Auf Grundlage des eingangs beschriebenen Forschungs- und theoretischen Diskussionsstands, der skizzierten Feinziele und Fragestellungen des Projektes sowie vor allem der Bologna-Ziele wurden in ProPrax unter anderem folgende Hypothesen überprüft:

1. *Zur Fragestellung: Welche curricularen Merkmale weisen die Praxiskonzepte in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen auf?*
  - a) Die Ausbildungskonzepte der Hochschulen enthalten konkrete Aussagen zu den Zielen, zum Umfang, zur Integration in den Studienablauf, zur Vorbereitung, zur Betreuung sowie zur Nachbereitung der Praxisphasen.
  - b) Die Praxisphasen werden nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in den Ausbildungskonzepten der Hochschulen deutlicher erwähnt und konkretisiert als zuvor.
  - c) Der Umfang der Praxisphasen und die curriculare Verankerung der Praxisphasen im Studienablauf haben nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen zugenommen.

- d) Die Ausbildungskonzepte der Hochschulen berücksichtigen explizit Ziele des Bologna-Prozesses, d. h. die Berufsorientierung, Kompetenzorientierung und Lernorte außerhalb der Hochschule.
  - e) Fachhochschulen und Universitäten haben sich mit dem Bologna-Prozess hinsichtlich der Ziele, des Umfangs, der Verankerung im Studienablauf, der Vorbereitung, der Betreuung, der Abläufe sowie der Nachbereitung der Praxisphasen zunehmend angeglichen.
2. *Zur Fragestellung: Wie werden die Praxisphasen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen tatsächlich organisatorisch umgesetzt und durch Supportstrukturen unterstützt?*
- a) Die Studierenden schätzen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium als unausgeglichen ein.
  - b) Die Studierenden aller untersuchten Fachdisziplinen und Hochschulen messen den Praxisphasen eine sehr hohe Bedeutung zu.
  - c) Die Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Vorbereitung der Praxisphasen.
  - d) Die Studierenden aller untersuchten Fachdisziplinen und Hochschulen sind mit der Vorbereitung der Praxisphasen zufrieden.
3. *Zur Fragestellung: Welche berufsorientierende und -befähigende Wirkung erzielen die Praxisphasen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen und wovon wird diese Wirkung beeinflusst?*
- a) Die Praxisphasen tragen zu einem berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerb der Studierenden bei. Neben den fachlichen Kompetenzen werden auch überfachliche Kompetenzen (Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz) erworben.

- b) Der berufsorientierende und -befähigende Kompetenzerwerb der Studierenden ist bei den fachlichen Kompetenzen größer als bei den überfachlichen Kompetenzen (Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz).
- c) Die Kompetenzentwicklung zwischen den Studierenden des Lehramts, der Universitäten im Hauptfach und der Fachhochschulen unterscheidet sich nicht.
- d) Das Betreuungs- und das Belastungserleben während der Praxisphasen haben einen Einfluss auf den berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerb der Studierenden.

### 3.4 Befragungsorte und -gruppen

Aufgrund des anvisierten Gestaltungswissens und der angestrebten Nachhaltigkeit ist ProPrax *disziplin- und hochschulübergreifend* angelegt. So sollen die Konzepte, die organisatorische Ausgestaltung und die Wirkungen der Praxisphasen bei verschiedenen Fachdisziplinen (geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fächer), Hochschulen (Berlin und Brandenburg) und Hochschulformen (Fachhochschulen und Universitäten) evidenzbasiert verglichen werden. Aus forschungspragmatischen Gründen war eine Begrenzung auf Hochschulen in den Ländern Brandenburg und Berlin vorgesehen. Für die Auswahl der konkreten Fachdisziplinen in diesen Ländern wurden folgende Kriterien zugrunde gelegt: 1) unterschiedliche Fachkulturen (geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Praxisphasen), 2) Vorhandensein einer Vergleichsdisziplin an einer anderen Hochschule bzw. Hochschulform, 3) unterschiedliche curriculare (Praxissemester vs. Pflichtpraktika ohne formale Vorgaben) und formal-organisatorische Ausgestaltungen der Praxisphasen (Eigenständigkeit vs. Support durch Ausbildungsteams/Seminarbegleitung) sowie nicht zuletzt 4) existierende Arbeitsbeziehungen und Interessenbekundungen zum Forschungsprojekt.

In die Erhebungen wurden *insgesamt sechs Hochschulorte* – 1. Universität Potsdam (UP), 2. Fachhochschule Potsdam (FHP), 3. Humboldt-Universität

zu Berlin (HUB), 4. Freie Universität Berlin (FUB), 5. Hasso Plattner Institut für Softwaresystemtechnik GmbH Potsdam (HPI), 6. Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE) – mit vier vergleichbaren Studiengängen – 1. Erziehungswissenschaft/Soziale Arbeit/Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2. Informatik/IT-Systems Engineering, 3. Lehramt, 4. Agrar- und Gartenbauwissenschaften/Landschaftsnutzung und Naturschutz – einbezogen (vgl. Tab. 1).

Fachkultur	Hochschulart	
	Universität	Fachhochschule
Geisteswissenschaft	<b>Erziehungswissenschaft</b> (Universität Potsdam, UP)	<b>Soziale Arbeit</b> (Fachhochschule Potsdam, FHP)
Naturwissenschaft	<b>Agrar- und Gartenbauwissenschaft</b> (Humboldt-Universität zu Berlin, HUB)	<b>Landschaftsnutzung und Naturschutz</b> (Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde, HNEE)
Ingenieurwissenschaft	<b>Informatik</b> (Freie Universität Berlin, FUB)	
	<b>IT-Systems Engineering</b> (Hasso-Plattner-Institut für Softwaresystemtechnik GmbH Potsdam, HPI)	

<sup>1</sup> Die Anonymisierung erfolgte auf Wunsch der betreffenden Universität

**Tabelle 1:** Untersuchte Fachkulturen, Fachdisziplinen und Hochschulstandorte

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung und -diskussion wird zum einen zwischen lehramtsbezogenen Studiengängen (*Lehramt*), den weiteren universitären Studiengängen (*Universität*) und fachhochschulbezogenen Studiengängen (*Fachhochschule*) unterschieden. Bei den Fachkulturen erfolgt

zum anderen eine Differenzierung zwischen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften einschließlich Ingenieurwissenschaften sowie dem Lehramt. Für die vorgenommenen Zusammenfassungen sprechen mehrere Gründe: *Erstens* erlauben die Fallzahlen an einigen Stellen keine differenzierten Vergleiche auf der Ebene von einzelnen Fachdisziplinen, so dass Zusammenfassungen zu Fachkulturen (z. B. Geisteswissenschaften vs. Naturwissenschaften) notwendig, aber auch sinnvoll sind. *Zweitens* werden durch die Zusammenfassungen die anvisierten Prüfungen auf Unterschiede zwischen verschiedenen Hochschulen (Universitäten vs. Fachhochschulen) und verschiedenen Fachkulturen möglich. *Drittens* nimmt das Lehramt aufgrund seiner inhaltlichen und organisatorischen Struktur (klares Praxisfeld, Fachbezug) sowie der hohen erreichten Fallzahl in den Erhebungen eine Sonderstellung ein, so dass es bei den statistischen Auswertungen und den anschließenden Diskussionen getrennt von den anderen Fachdisziplinen betrachtet wird.

Eine Besonderheit des Forschungsprojektes besteht außerdem in dem multiperspektivischen Ansatz, der bislang bei der Erfassung der Kompetenzentwicklung von Studierenden in Praxisphasen weitgehend vernachlässigt wurde. So werden über unterschiedliche Erhebungsverfahren einerseits die Einschätzungen von Studierenden sowie andererseits die der Mentoren bzw. Praktikumsbetreuer an den jeweiligen Lernorten außerhalb der Hochschulen erfasst.

Die Einschätzungen der Studierenden und Mentoren wurden mittels standardisierter Erhebungsverfahren erfragt. Die erhobenen Fallzahlen variieren in Abhängigkeit von der jeweiligen Befragungsgruppe und der Untersuchungsperspektive. Insgesamt wurden bislang 407 Studierende befragt, davon 236 Studierende des Lehramts, 108 aus weiteren universitären Studiengängen und 63 aus fachhochschulbezogenen Studiengängen. Längsschnittlich befragt werden konnten bislang 133 Studierende, davon 90 Studierende des Lehramts, 19 aus weiteren universitären Studiengängen und 24 aus fachhochschulbezogenen Studiengängen. Des Weiteren nahmen bisher 108 Mentoren einmalig an Befragungen teil. Darüber hinaus fanden unter den Hochschullehrern (Praktikumsverantwortlichen) Expertengespräche zu Rah-

menbedingungen und der organisatorischen Umsetzung der Praxisphasen an den beteiligten Studieneinrichtungen statt. Die gewählten Zugänge zu den Befragungsgruppen sowie die dabei entstandenen Probleme, gruppenspezifische Grundgesamtheiten, Stichproben und Rückläufe werden in den Ergebniskapiteln differenziert betrachtet (vgl. Abschnitt 4.1 bis 4.3).

### 3.5 Instrumentenentwicklung

Zur Beantwortung der Fragestellungen und Überprüfung der Hypothesen werden in ProPrax als methodische Erhebungsverfahren 1) eine qualitative Dokumentenanalyse zur curricularen und formalen Gestaltung der Praxisphasen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Hochschulen, 2) Gruppendiskussionen mit Studierenden, ergänzende Expertengespräche mit Praktikumsverantwortlichen und Kurzprofile<sup>3</sup> zur organisatorischen Umsetzung der Praktika, 3) Befragungen im Prä-Post-Design bei Studierenden sowie schließlich 4) Befragungen der Praktikumsbetreuer zur organisatorischen Gestaltung der Praxisphasen und deren Einschätzung zum Kompetenzerwerb der Studierenden während des Praktikums eingesetzt. Die Entwicklung der einzelnen Erhebungsinstrumente soll im Folgenden beschrieben werden.

#### 3.5.1 Dokumentenanalyse

Zu Beginn des Forschungsprojektes (Januar 2009 - Juni 2009) wurde zunächst eine umfangreiche Dokumentenrecherche und -analyse durchgeführt, um einen *Einblick in die curricularen Merkmale und formalen Rahmenbedingungen der verschiedenen Praxiskonzepte* zu erhalten und die im Zuge

---

3 Bei den Kurzprofilen handelt es sich um interne Dokumente zur formalen und curricularen Verankerung von Praxisphasen im Studienverlauf sowie zu deren organisatorischer Umsetzung. Die Profile wurden durch die jeweiligen Kooperationspartner an den Hochschulen verfasst.

des Bologna-Prozesses vorgenommenen *Veränderungen der Studienorganisation* zu dokumentieren (vgl. ausführlicher Abschnitt 4.1). Die Dokumentenanalyse stützte sich letztlich auf 1) vorliegende Studien-, Prüfungs- und ggf. Praktikumsordnungen, 2) sonstige formale Bestimmungen zu den Praxisphasen (z. B. Schulpraktische Studien) sowie 3) Informationsmaterial zu den Praxisphasen (z. B. Praktikumsleitfäden, Checklisten, Formulare, Verträge oder Ausbildungsrahmenpläne) der untersuchten Fachdisziplinen an den einbezogenen Hochschulstandorten. Ergänzend wurden zur Vertiefung die Dokumente aus elf weiteren Studiengängen ähnlicher Fachdisziplinen von Hochschulen in Berlin und Brandenburg herangezogen. Die Dokumentenanalyse beinhaltet zum einen eine Analyse der Praxiskonzepte von unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen in Berlin und Brandenburg hinsichtlich relevanter Vergleichsdimensionen sowie zum anderen einen Vergleich zwischen diesen Bachelor- bzw. Master-Ordnungen und den alten Studienordnungen der Diplom- und Magisterstudiengänge. Für die Analyse und den Vergleich wurden folgende Dimensionen herangezogen:

1. Stellenwert der Praxisphasen (z. B. Pflichtveranstaltung, Dauer, Voraussetzungen, Prüfungsrelevanz)
2. Curriculare Verankerung und Betreuung der Praxisphasen (z. B. Vor- und Nachbereitung)
3. Formelle Praktikumsbestimmungen und Information (z. B. Verbindlichkeit, Information)
4. Integration der Bologna-Ziele (z. B. Kompetenzorientierung, Berufsbefähigung, Schlüsselqualifikationen)

### 3.5.2 Expertengespräche, Gruppendiskussionen und Kurzprofile

Zur Entwicklung der Fragebögen sowie zur Vertiefung und Interpretation der quantitativen Befunde wurden mit fast allen Praktikumsverantwortlichen der verschiedenen Fachdisziplinen und Hochschulen Expertengespräche sowie an ausgewählten Hochschulen drei Gruppendiskussionen mit Studierenden durchgeführt: 1) Lehramt (UP), 2) IT-Systems Engineering (HPI) und

3) Erziehungswissenschaft/Lehramt (UP). Die Gespräche mit den Praktikumsverantwortlichen sowie die Gruppendiskussionen mit den Studierenden beinhalteten in Anlehnung an die Fragestellungen des Forschungsprojektes folgende vier Schwerpunkte:

1. Allgemeine Angaben zu den Interviewpartnern (z. B. Name der Einrichtung, Fachbereich, Studiengang, Anzahl der Studierenden, Name des Interviewpartners, Zuständigkeit für das Praktikum, Erfahrungen mit Betreuung)
2. Praxiskonzepte und Rahmenbedingungen der Praxisphasen (z. B. Vorstellung des Praktikumskonzepts, Zielsetzungen, Festlegungen in Ausbildungskonzepten, Rahmenbedingungen der Praxisphasen, Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium, Stellenwert und Verankerung der Praxisphasen im Studium, Prüfungsrelevanz, Dokumentation des Praktikumserfolges)
3. Organisatorische Umsetzung der Praxisphasen (z. B. Abläufe, Voraussetzungen, Vergütung, Dokumentation, Vor- und Nachbereitung, Formen der Betreuung, Ansprechpartner, notwendige Kompetenzen der Betreuer, Stärken und Schwächen bei der Organisation und Durchführung der Praxisphasen)
4. Erwerb berufsorientierender- und befähigender Kompetenzen durch Praxisphasen (z. B. berufsvorbereitende und -befähigende Wirkung der Praxisphasen, Beobachtungen beim Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei den Studierenden, Evaluationsverfahren zum Kompetenzerwerb)

Darüber hinaus wurden die Praktikumsverantwortlichen gebeten, schriftliche Kurzprofile zur formalen und organisatorischen Gestaltung der Praktikumsphasen an ihren Hochschulen anzufertigen, so dass für fast alle Hochschulen differenzierte Binnen-Informationen zu den Praxisphasen vorliegen.

### 3.5.3 Modell- und Fragebogenentwicklung

Ein zentraler Schwerpunkt von ProPrax bestand in einer standardisierten Kompetenz-Befragung der Studierenden (Selbsteinschätzung) mittels zweier Messzeitpunkte (Prä-Post-Design). Der erste Messzeitpunkt diente dabei einer standardisierten Eingangserhebung (Nullmessung) bei den Studierenden vor der Praxisphase (u. a. zu den Erwartungen, Berufswahlmotiven, Studienvoraussetzungen, Persönlichkeitsvariablen sowie vor allem den Ausgangskompetenzen). Der zweite Messzeitpunkt zielte hingegen auf eine längsschnittliche Abschlusserhebung nach der Praxisphase ab (u. a. zur organisatorischen Gestaltung der Praxisphasen sowie zur Kompetenzerweiterung). Beim zweiten Messzeitpunkt wurden auch die Fremdeinschätzungen der Mentoren in den Praktikumseinrichtungen erfasst, um die Selbsteinschätzungen aller Studierenden mit Fremdeinschätzungen kontrastieren zu können.

#### 3.5.3.1 Untersuchungsmodell

Für die standardisierte Befragung wurden zunächst ein Untersuchungsmodell und daran anschließend unterschiedliche Erhebungsinstrumente für die verschiedenen 1) Messzeitpunkte (Vorbefragung, Nachbefragung), 2) Befragungsgruppen (Studierende, Mentoren in Praktikumseinrichtungen) und 3) Fachdisziplinen entwickelt. Das Untersuchungsmodell sollte dabei die Messung von (selbsteingeschätzten) Kompetenzzuwächsen sowie curricularen, persönlichkeitsbezogenen und prozessbezogenen Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung berücksichtigen. Beim Untersuchungsmodell wurde letztlich auf das Konzept von Stofflebeam (1984) zurückgegriffen, da es, im Gegensatz zu anderen Konzepten, zum einen ermöglicht, curriculare Aspekte der Praxisphasen mit individuellen Voraussetzungen der Studierenden sowie Rahmenbedingungen, Abläufen und Ergebnissen der Praxisphasen in Beziehung zu setzen und zum anderen interpretative Ansatzpunkte für längsschnittliche Analysen zum Kompetenzerwerb erlaubt

(vgl. Abb. 1). In dem gewählten Untersuchungsmodell wurden die zentralen Kompetenzen in zwei Bereiche unterschieden:

1. Fachliche Kompetenz, zusammengesetzt aus allgemeiner Fachkompetenz (studiengangübergreifend) und spezifischer Fachkompetenz (spezifisch für die Fachdisziplinen<sup>4</sup> Lehramt, Agrarwissenschaften, Erziehungswissenschaft, Informatik)
2. Überfachliche Kompetenzen (Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz, Personale Kompetenz)

Damit wurden letztlich unterschiedliche Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnisvariablen sowie Kompetenzbereiche im Untersuchungsmodell berücksichtigt. Aufgrund vorangegangener Untersuchungen und Forschungsbefunde wurde vor allem den Rahmenbedingungen, den Belastungen, den persönlichen Ressourcen der Studierenden sowie der Betreuung eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Abb. 1).

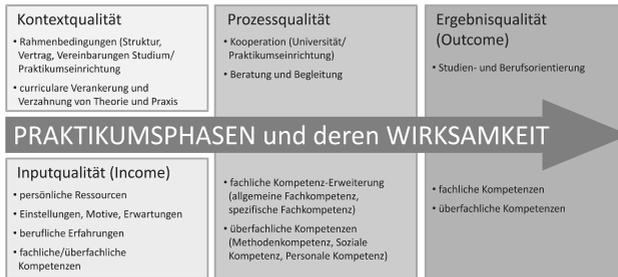
### 3.5.3.2 Fragebogenentwicklung

Die konkrete Fragebogenentwicklung erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren:

In einem ersten Schritt wurde, angelehnt an die Fragestellungen und Hypothesen von ProPrax sowie das skizzierte Untersuchungsmodell, zunächst eine grobe Verständigung im Forschungsteam über die Konstruktion, die Aufteilung und den Umfang der standardisierten Erhebungsinstrumente vorgenommen. Vereinbart wurde, dass ein möglichst identischer Fragebogen

---

<sup>4</sup> Die spezifischen Fachkompetenzen der Agrarwissenschaften beziehen sich auf die Fachdisziplinen Agrar- bzw. Gartenbauwissenschaften der HUB sowie Landschaftsnutzung und Naturschutz der HNEE; die erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen auf die Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft der UP sowie Soziale Arbeit und Bildung und Erziehung in der Kindheit der FHP; die Kompetenzen in der Informatik betreffen die Studiengänge Informatik der FUB sowie IT-Systems Engineering des HPI.



**Abbildung 1:** Untersuchungsmodell für die standardisierte Befragung

für alle Fachdisziplinen entwickelt wird, der sich aus einem Vorbefragungsbogen (vor dem Praktikum) und einem Nachbefragungsbogen (nach dem Praktikum) zusammensetzt. Darüber hinaus wurde festgelegt, dass der Vorbefragungsbogen jeweils in drei Abschnitte gegliedert wird:

1. Rahmenbedingungen der Praxisphasen (z. B. Studiensemester, Vorpraktika), curriculare Verankerung der Praxisphasen (z. B. Theorie-Praxis-Verhältnis), individuelle Praxisvoraussetzungen (z. B. Ressourcen, Einstellungen, Motive und Erwartungen) und Einstellungen zum Studium (z. B. Studienorientierung, Berufsorientierung)
2. Persönlichkeitsnahe Einstellungen (z. B. Big Five<sup>5</sup>, Selbstwirksamkeit<sup>6</sup>)
3. Kompetenzen (fachliche und überfachliche)

Der Nachbefragungsbogen orientiert sich an der Ersterhebung und beinhaltet Einschätzungen zum absolvierten Praktikum sowie den Kompetenzen.

---

5 operationalisiert durch die Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K) von Rammstedt/John (2005)

6 operationalisiert durch die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer/Jerusalem (1999)

Auf eine nochmalige Erfassung der relativ stabilen persönlichkeitsnahen Einstellungen wird in der Nachbefragung verzichtet.

Darauf aufbauend wurden in einem *zweiten* Schritt eine vertiefte Literatur- und Internetrecherche sowie eine Recherche vorliegender Testinstrumentarien 1) zu den Hochschulreformen, 2) zur allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzdiagnostik sowie 3) zu Praxisphasen vorgenommen. Anhand der Recherche wurde deutlich, dass zur allgemeinen Kompetenzdiagnostik umfangreiches Literatur- und Datenmaterial zur Verfügung steht (vgl. u. a. Weinert 2001, Baumert/Kunter 2006), wohingegen für die Praxisphasen, die fachspezifischen Kompetenzen sowie für komplexere Wirkungsanalysen zur Kompetenzentwicklung im Studium Forschungsdesiderate konstatiert werden müssen. Die Praxisphasen und die fachbezogenen Kompetenzen standen bislang kaum im Blickpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen. Dennoch lieferten die Rechercheergebnisse wichtige Erkenntnisse zu den Zielen und Herausforderungen der Hochschulreform (vgl. HRK 2008, Teichler 2005, Bargel u. a. 2009, Schindler 2004, Banscheraus u. a. 2009, Kruse 2009, Schwarz-Hahn/Rehburg 2004) sowie zum Theorie-Praxis-Problem und zur Funktion von Praxisphasen (vgl. Oelkers 2000, Heckt 2001, Faust-Siehl/Heil 2001, Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002, Hedtke 2007, Wildt 2007, Pasternack u. a. 2009, Weil/Tremp 2010, Müller 2010).

In einem *dritten* Schritt wurden Skalen zur Erfassung der Kompetenzen der Studierenden entwickelt bzw. angepasst. Hierbei mussten für die Beantwortung der Fragestellungen sowie die Umsetzung des Untersuchungsmodells (wie in Abschnitt 3.5.3.1 skizziert) zwei Kompetenzbereiche berücksichtigt werden. Es sollten zum einen die *fachliche Kompetenz*, einschließlich allgemeiner und spezifischer Fachkompetenz, und zum anderen *überfachliche Kompetenzen*, einschließlich der Methoden-, Sozialen und Personalen Kompetenz, erfasst werden. Die Entwicklung aller Kompetenzen orientierte sich am Kompetenzbegriff in der pädagogischen Psychologie (vgl. Weinert 2001) und in den Erziehungswissenschaften (vgl. Müller 2010, Nieke 2001, Roth 1971, S. 180) sowie an den Vorarbeiten von Frey (2006, 2008, vgl. auch Kaufhold 2006). Demnach wurden bei der Instrumentenentwicklung Kompetenzen berücksichtigt, welche für eine zielorientierte und verant-

wortungsvolle Lösung disziplinspezifischer Aufgaben und deren Reflexion sowie für die Weiterentwicklung des Handlungsrepertoires erforderlich sind.

*a) Fachliche Kompetenz*

Im Folgenden sollen die Skalen der fachlichen Kompetenz dargestellt und deren Zusammensetzung näher erläutert werden. Zunächst kann zwischen der allgemeinen, für alle Studiengänge einheitlichen Fachkompetenz und den nach Studienrichtung spezifischen Fachkompetenzen unterschieden werden (vgl. Tab 2).

<b>Potsdamer Kompetenz Skalen</b>	
<b>Allgemeine Fachkompetenz</b> (d.h. für alle Studiengänge einheitlich)	Fachkompetenz
<b>Spezifische Fachkompetenzen</b> (d.h. für Studiengänge unterschiedlich)	Lehramtsbezogene Kompetenzen Erziehungswissenschaftliche Kompetenzen <sup>1</sup> Agrarwissenschaftliche Kompetenzen Informatik-Kompetenzen <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Stichprobengröße z. Zt. noch nicht ausreichend für die Berechnungen

**Tabelle 2:** Die Skalen der fachlichen Kompetenz

Bei der Entwicklung der Skalen für die *allgemeine Fachkompetenz* wurde auf vorliegende Instrumentarien aus der Kompetenzdiagnostik zurückgegriffen, besonders auf das *Kompetenz-Reflexions-Inventar* von Kaufeld/Grote/Henschel (2007) und das *Selbstkonzept beruflicher Kompetenz* von Bergmann (2007, vgl. für einen Überblick die Beiträge in Erpenbeck/Rosenstiel 2007). Ausgehend von vorliegenden Arbeitsdefinitionen (vgl. Braun 2007, Braun u. a. 2008) wurden bereits getestete Skalen ausgewählt und z. T. in „Ich kann“-Aussagen für die Selbsteinschätzung umfor-

muliert. Tabelle 3 enthält ein Beispiel-Item und die Skalenkennwerte der allgemeinen Fachkompetenz.

	Anzahl Items	Beispiel-Item „Ich kann ...“	Cronbachs Alpha N=266 <sup>1</sup>	Cronbachs Alpha N=160 <sup>2</sup>
<b>Allgemeine Fachkompe- tenz</b>	8	...die allermeisten Aufga- ben aufgrund meiner fach- lichen Kenntnisse bewälti- gen.“	.85	.85

<sup>1</sup> Vorerhebung

<sup>2</sup> Nacherhebung

**Tabelle 3:** Beispiel-Item und Skalenkennwerte der allgemeinen Fachkompe-  
tenz

Die Entwicklung der Skalen für die *spezifischen Fachkompetenzen* musste disziplinbezogen, d. h. für jedes Fach bzw. jede Stichprobe getrennt, erfolgen. Als Herausforderung für ProPrax erwiesen sich dabei die Anzahl der Fachdisziplinen im Forschungssample, die fehlenden Operationalisierungen von Fachkompetenzen in den einzelnen Fachdisziplinen sowie die zumeist eher allgemein gehaltenen Zielvorstellungen zu den Praxisphasen. Bislang lagen lediglich für das Lehramt anschlussfähige Kompetenzinstrumentarien vor (z. B. Schubarth/Speck/Seidel 2007, Gröschner 2009). Eine Orientierung bei der Instrumentenentwicklung für die spezifischen Fachkompetenzen boten 1) der Qualifikationsrahmen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2005), 2) die Dokumentenanalyse in den einzelnen Fachdisziplinen mit den Zielvorstellungen zu den Praktika, 3) die Expertengespräche mit den Vertretern der Fachdisziplinen (Praktikumsverantwortliche) sowie 4) ausformulierte Standards und Kompetenzen aus den unterschiedlichen Fachdisziplinen (vgl. für das Lehramt: KMK 2004, 2008, für die Erziehungswissenschaften: DGfE 2004, für die Informatik: Gesellschaft für Informatik 2005 und für die Soziale Arbeit: Bartosch/Maile/Speth 2008). Nach der Erarbeitung von Vorentwürfen der Fragebögen und einer Überarbeitung mit

den Vertretern der Fachdisziplinen (Praktikumsverantwortliche) wurden die spezifischen Fachkompetenzskalen für die verschiedenen Fachdisziplinen entwickelt. In Tabelle 4 werden exemplarisch die Skalen, Beispiel-Items und Skalenkennwerte für die *lehramtsbezogenen Kompetenzen* dargestellt.

	Anzahl Items	Beispiel-Item „Ich kann ...“	Cronbachs Alpha N=129 <sup>1</sup>	Cronbachs Alpha N=88 <sup>2</sup>
<b>Unterrichten</b>	6	... einzelne Unterrichtsstunden in meinen Fächern didaktisch begründet planen.“	.86	.86
<b>Beurteilen</b>	6	... den Lernenden ein motivierendes Feedback zu ihren Lernfortschritten geben.“	.88	.83
<b>Erziehen</b>	5	... bei Konflikten unter Schülern vermitteln.“	.89	.85
<b>Innovieren</b>	6	... Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit nutzen.“	.77	.78
<b>Beraten</b>	6	... die Lernenden individuell für ihren Lernweg beraten.“	.90	.88
<b>Kooperieren</b>	5	... in unterschiedlichen Bereichen mit Lehrern/Eltern kooperieren.“	.75	.79

<sup>1</sup> Vorerhebung

<sup>2</sup> Nacherhebung

**Tabelle 4:** Skalen, Beispiel-Items und Skalenkennwerte der lehramtsbezogenen Kompetenzen

Zudem werden im Folgenden die Skalen, Beispiel-Items und Skalenkennwerte für die *agrarwissenschaftlichen Kompetenzen* (Tab. 5) dargestellt.

	Anzahl Items	Beispiel-Item	Cronbachs Alpha N=59 <sup>1</sup>	Cronbachs Alpha N=32 <sup>2</sup>
<b>Theoretische Kenntnisse: „Ich habe theoretische Kenntnisse ...</b>				
<b>Naturschutz und Planung</b>	5	... in der landschafts- und naturschutzbezogenen Planung.“	.84	.91
<b>Anbau und Forschung</b>	7	... im ökologischen Anbau (z. B. Grundlagen, Gütesiegel, Gesetze).“	.78	.70
<b>Wirtschaft und Verwal- tung</b>	4	... in der Verwaltungsarbeit (z. B. Verwaltungsvorschriften, Organisationspsychologie).“	.71	.71
<b>Praktische Kenntnisse: „Ich habe praktische Fähigkeiten ...</b>				
<b>Naturschutz und Planung</b>	5	... in der landschafts- und naturschutzbezogenen Planung (z. B. in Behörden, Verbänden, Vereinen).“	.85	.82
<b>Anbau und Forschung</b>	7	... im ökologischen Anbau (z. B. Anbauverfahren, Düngung, spezielles Hofmanagement).“	.78	.71
<b>Wirtschaft und Verwal- tung</b>	4	... in der Verwaltungsarbeit (z. B. Anträge bearbeiten, Informationsvermittlung, Ablage).“	.76	.66

<sup>1</sup> Vorerhebung

<sup>2</sup> Nacherhebung

**Tabelle 5:** Skalen, Beispiel-Items und Skalenkennwerte der agrarwissenschaftlichen Kompetenzen

*b) Überfachliche Kompetenzen*

Neben den fachlichen sollten darüber hinaus *überfachliche Kompetenzen* (vgl. Tab. 6) erhoben werden. Die Items zur Methoden-, Sozialen und Personalen Kompetenz wurden auf der Basis des Kompetenz-Reflexions-Inventars (Kauffeld/Grote/Henschel 2007) sowie des Selbstkonzepts beruflicher Kompetenz (Bergmann 2007) erstellt bzw. weiterentwickelt. Im Folgenden werden zur Vereinfachung die in der vorliegenden Studie eingesetzten Skalen als *Potsdamer Kompetenz Skalen* bezeichnet. Ergänzend wurde eine Kurzfassung des *Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (BIP, Hossiep/Paschen 2003) verwendet.

<b>Potsdamer Kompetenz Skalen</b>	<b>+ ergänzende Skalen der Kurzfassung des BIP</b>	
<b>Methodenkompetenz</b>		
<b>Soziale Kompetenz</b>	Sensitivität Kontaktfähigkeit	Teamorientierung Durchsetzungsstärke
<b>Personale Kompetenz</b>	Leistungsmotivation Gestaltungsmotivation Führungsmotivation Gewissenhaftigkeit Flexibilität	Handlungsorientierung Emotionale Stabilität Belastbarkeit Selbstbewusstsein

**Tabelle 6:** Die Skalen der überfachlichen Kompetenzen

Ausschlaggebend war, dass das BIP berufsorientierende und berufsbefähigende Kompetenzen über Selbsteinschätzungen erhebt (z. B. Berufliche Orientierung, Arbeitsverhalten, Soziale Kompetenzen, Psychische Konstitution). Für den Einsatz des BIP wurden jeweils die drei Aussagen mit der höchsten Skala-Item-Korrelation zu einer Kurzskala ausgewählt. Tabelle 7 zeigt eine Übersicht der Skalen, Beispiel-Items sowie Skalenkennwerte der überfachlichen Kompetenzen.

Der so entwickelte Fragebogen wurde in einem *vierten* Schritt innerhalb einer lehramtsbezogenen Kohorte einem Pre-Test unterzogen (inklusive

## Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversit. Lernorten

	Anzahl Items	Beispiel-Item	Cronbachs Alpha N=266 <sup>1</sup>	Cronbachs Alpha N=160 <sup>2</sup>
<b>Methodenkompetenz</b>	4	„Ich kann Arbeitsschritte planen und einteilen.“	.76	.76
<b>Soziale Kompetenz</b>	9	„Ich kann andere (Mitarbeiter, Kunden etc.) für eine Idee begeistern.“	.85	.85
<b>+ ergänzende Skalen der Kurzfassung des BIP (Hossiep/Paschen 2003)</b>				
Sensitivität	3	„Ich kann mich auf die unterschiedlichsten Menschen sehr gut einstellen.“	.73	.77
Kontaktfähigkeit	3	„Ich kann besser auf Menschen zugehen als viele andere.“	.90	.87
Teamorientierung	3	„Ich ziehe es vor, allein zu arbeiten.“	.75	.83
Durchsetzungsstärke	3	„Bei der Arbeit in einer Gruppe gelingt es mir problemlos, die anderen für meine Ideen zu gewinnen.“	.71	.71
<b>Personale Kompetenz</b>	6	„Ich kann zielgerichtet bei meiner Arbeit handeln.“	.87	.85
<b>+ ergänzende Skalen der Kurzfassung des BIP (Hossiep/Paschen 2003)</b>				
Leistungsmotivation	3	„Auch nach sehr guten Leistungen bemühe ich mich, noch besser zu werden.“	.61	.70
Gestaltungsmotivation	2	„Manche Kollegen (Mitarbeiter) denken, ich dränge zu stark auf Veränderungen, wenn ich mit ihnen zusammenarbeite.“	.77	.80
Führungsmotivation	3	„Ich kann mir ein erfülltes Berufsleben ohne die Wahrnehmung von Führungsverantwortung nicht vorstellen.“	.58	.52
Gewissenhaftigkeit	3	„Ich bin Perfektionist.“	.85	.86
Flexibilität	2	„Ich fühle mich am wohlsten, wenn alles seinen gewohnten Gang geht.“	.69	.67
Handlungsorientierung	3	„Wenn ich viele Aufgaben zu erledigen habe, weiß ich manchmal gar nicht, womit ich anfangen soll.“	.74	.83
Emotionale Stabilität	2	„Ich fühle mich manchmal ziemlich entmutigt.“	.62	.75
Belastbarkeit	3	„Auch wenn ich sehr hart arbeiten muss, bleibe ich gelassen.“	.73	.80
Selbstbewusstsein	3	„Es macht mich nervös, wenn ich einer Gruppe von Leuten vorgestellt werde.“	.73	.77

<sup>1</sup> Vorerhebung

<sup>2</sup> Nacherhebung

**Tabelle 7:** Skalen, Beispiel-Items und Skalenkennwerte zu den überfachlichen Kompetenzen

der allgemeinen Rahmenbedingungen, persönlichkeitsnahen Einstellungen, allgemeinen Kompetenzen, berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzen), auf dessen Grundlage nach entsprechenden Itemanalysen Verbesserungen und Kürzungen vorgenommen wurden. Die entwickelten Kompetenzskalen erwiesen sich dabei als für die Forschungszwecke ausreichend robust, so dass auf dieser Basis weiterführende inferenzstatistische Analysen möglich waren.

Einschränkend ist vor allem darauf hinzuweisen, dass durch die Fragebogenerhebung Selbsteinschätzungen, jedoch nicht reale Kompetenzen gemessen werden. Diese Herangehensweise erfasst insofern die subjektive Einschätzung und unterliegt möglichen Verzerrungen [z. B. soziale Erwünschtheit, Förderung spezifischer Antwortmuster (vgl. Bortz/Döring 2002)]. Allerdings werden die Studierenden anonym und dimensionsorientiert befragt, durch die gewählte Herangehensweise bewusst als Experten ihres eigenen Handelns ernst genommen (Hacker 1992, Bergmann 2007) sowie in ihren Urteilen durch eine Fremdeinschätzung „kontrolliert“ (vgl. zur entsprechenden Validität von Selbsteinschätzungen: Bergmann 2007, S. 195). Unabhängig davon sind Einschränkungen bei der Interpretation der Befunde durch den Einfluss von Persönlichkeitsvariablen auf Kompetenzeinschätzungen, die Heterogenität der verschiedenen Vergleichsstichproben sowie die notwendige Eigenkonstruktion von Skalen zu konstatieren (vgl. ausführlicher zur methodischen Diskussion die Abschnitte 4.1 bis 4.3).

## 4 Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax

### 4.1 Curricula und Rahmenbedingungen von Praxisphasen<sup>7</sup>

Mit dem Bologna-Prozess ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes durch eine umfassende Studienstrukturreform beschlossen worden, in deren Fokus, wie bereits in Abschnitt 2 dargestellt, die zunehmende Internationalisierung durch Einführung vergleichbarer Studienabschlüsse sowie die Qualitätssicherung in der Hochschullehre stehen (vgl. KMK 2003, Wissenschaftsrat 2000, HRK 1997). Der Aspekt der Berufsbefähigung nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Neben den in Abschnitt 2.1 herausgearbeiteten Strukturproblemen zeigt der Blick in die Hochschuldebatte zur Qualität der Lehre, dass vor allem universitäre Praxisphasen, insbesondere deren Integration in die jeweiligen Studiengänge, nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Abschnitt 2.3). Mit der Frage nach dem Praxisbezug des Hochschulstudiums rückt auch die Curriculumentwicklung (Brändle 2010, Winter/Anger 2010) stärker in den Vordergrund. Hochschulen werden zudem aufgefordert, Qualifikationsziele zu formulieren und transparenter zu gestalten. Im Fokus dieses Abschnittes soll deshalb die Analyse der curricularen Merkmale und formalen Rahmenbedingungen von Praxiskonzepten verschiedener Fachdisziplinen und Hochschulen in Berlin und Brandenburg stehen.

Im Rahmen einer umfassenden Dokumentenanalyse sollten dabei insbesondere Fragen nach dem Stellenwert von Praktika im Studium, deren Zielsetzungen und Einbindung in den Studienverlauf beantwortet werden. Zudem sollte geprüft werden, inwieweit diese curricularen Konzepte die steigende Bedeutung von Berufsorientierung und -befähigung sowie der Kompetenzentwicklung an Lernorten außerhalb von Hochschulen berücksichtigen

---

<sup>7</sup> Die im Folgenden referierten Ergebnisse sind Teil der Magisterarbeit von Caroline Kamm.

(vgl. Abschnitt 3.2). Anhand der Zielsetzung wurden die in Abschnitt 3.3 vorgestellten fünf Hypothesen generiert und im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse überprüft:

1. Die Ausbildungskonzepte der Hochschulen enthalten konkrete Aussagen zu den Zielen, zum Umfang, zur Integration in den Studienablauf, zur Vorbereitung, zur Betreuung sowie zur Nachbereitung der Praxisphasen.
2. Die Praxisphasen werden nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in den Ausbildungskonzepten der Hochschulen deutlicher erwähnt und konkretisiert als zuvor.
3. Der Umfang der Praxisphasen und die curriculare Verankerung der Praxisphasen im Studienablauf haben nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen zugenommen.
4. Die Ausbildungskonzepte der Hochschulen berücksichtigen explizit Ziele des Bologna-Prozesses, d. h. die Berufsorientierung, Kompetenzorientierung und die Lernorte außerhalb der Hochschule.
5. Fachhochschulen und Universitäten haben sich mit dem Bologna-Prozess hinsichtlich der Ziele, des Umfangs, der Verankerung im Studienablauf, der Vorbereitung, der Betreuung, der Abläufe sowie der Nachbereitung der Praxisphasen zunehmend angeglichen.

#### 4.1.1 Untersuchungsdesign

##### 4.1.1.1 Methodik

Die curriculare Einbindung und die strukturellen Rahmenbedingungen von Praxisphasen der Studiengänge verschiedener Fachkulturen und Hochschularten wurden vergleichend im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Mayring 1995, 1996, Lamnek 1995) untersucht. Ziel einer strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, systematisch und theoriegeleitet eine bestimmte Struktur aus dem untersuchten Material herauszufiltern (vgl. Mayring 1995, S. 76). Im Mittelpunkt

dieser Methode steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches deduktiv an das Material herangetragen wird. Dabei kann sowohl eine Strukturierung formaler oder inhaltlicher als auch typisierender oder skalierender Aspekte angestrebt werden. Mit einer inhaltlichen Strukturierung können bestimmte Themen und Aspekte aus dem Material zu bestimmten inhaltlichen Dimensionen extrahiert und zusammengefasst werden. Diese Methode eignet sich deshalb gut für die Betrachtung der Studiendokumente im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der curricularen und formal-organisatorischen Rahmenbedingungen von Praktika. Zunächst erfolgt auf Grundlage der theoretischen Fragestellung die Bestimmung der Materialstichprobe sowie die theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen und Definition des Kategoriensystems, der Analyseeinheiten und Kodierregeln. Die Kategorien wurden dabei theoriegeleitet aus den Zielstellungen des Forschungsantrages entwickelt und nach einem ersten Materialdurchgang induktiv nachkodiert.

#### 4.1.1.2 Beschreibung der Materialstichprobe

Um mögliche reformbedingte Veränderungen in Bezug auf die curricularen und formal-organisatorischen Rahmenbedingungen identifizieren zu können, wurden für die Untersuchung sowohl Bachelor- und Masterstudiengänge als auch die alten Diplom- bzw. Magisterstudiengänge der jeweiligen Fachbereiche sowie das Staatsexamen im Lehramt herangezogen. Tabelle 8 zeigt diejenigen Studiengänge, welche im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet wurden. Wie in Abschnitt 3.5.1 dargelegt, wurden zusätzlich zu den im Forschungsprojekt untersuchten Studiengängen Dokumente elf weiterer Studiengänge aus den betrachteten Fachkulturen an Fachhochschulen und Universitäten in Berlin und Brandenburg herangezogen. Es wurden sowohl universitäre als auch Fachhochschulstudiengänge berücksichtigt, welche in drei Fachkulturen, die geisteswissenschaftlich-pädagogische, die naturwissenschaftliche sowie die technisch-ingenieurwissenschaftliche, unterschieden wurden. Zudem wurden zwei Praktikumskonzepte lehramtsbezogener Studiengänge vergleichend untersucht.

Fachkultur	Hochschulart	
	Universität	Fachhochschule
<b>Geisteswissenschaft</b>	<b>Erziehungswissenschaft</b> <i>(Universität Potsdam, UP)</i> <b>Erziehungswissenschaften</b> (Humboldt-Universität zu Berlin, HUB) <b>Erziehungswissenschaften</b> (Freie Universität Berlin, FUB)	<b>Soziale Arbeit</b> <i>(Fachhochschule Potsdam,<sup>1</sup> FHP; Alice Salomon Hochschule für Sozialwesen Berlin, KHSB; Evangelische Fachhochschule Berlin, EFB)</i>
<b>Naturwissenschaft</b>	<b>Agrar- und Gartenbauwissenschaft<sup>2</sup></b> <i>(Humboldt-Universität zu Berlin, HUB)</i> <b>Geoökologie</b> (Universität Potsdam, UP) <b>Landnutzung und Wasserbewirtschaftung</b> (Brandenburgische Technische Universität, BTU)	<b>Landschaftsnutzung und Naturschutz</b> <i>(Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde, HNEE)</i> <b>Gartenbau</b> (Beuth Hochschule für Technik Berlin, BHT)
<b>Ingenieurwissenschaft</b>	<b>Informatik</b> <i>(Freie Universität Berlin, FUB)</i> <b>IT-Systems Engineering</b> <i>(Hasso-Plattner-Institut für Softwaresystemtechnik GmbH Potsdam, HPI)</i> <b>Technische Informatik</b> (Technische Universität Berlin, TUB) <b>Informatik</b> (Universität Potsdam, UP)	<b>Technische Informatik/ Computer Engineering</b> (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, HTW)

Lehrmaststudien in Berlin und Brandenburg

<sup>1</sup> Der Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, in welchem ebenfalls Befragungen durchgeführt wurden, ist eine Neukonzeption und wird mangels Vergleichbarkeit in diesem Beitrag nicht berücksichtigt.

<sup>2</sup> Hierbei handelt es sich um zwei verschiedene Studiengänge mit äquivalenten Praktikumsbestimmungen.

**Tabelle 8:** Studiengänge, die im Rahmen der Dokumentenanalyse untersucht wurden (kursiv: ProPrax-Studiengänge)

Die Inhaltsanalyse umfasst sowohl Studien-, Prüfungsordnungen und, sofern vorhanden, Praktikumsordnungen sowie sonstige formale Bestimmungen als auch Informationsmaterial wie Praktikumsleitfäden, Checklisten und Formulare, z. B. Verträge oder Ausbildungsrahmenpläne.

#### 4.1.1.3 Entwicklung des Kategoriensystems

In Anlehnung an die oben genannten Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 3.2) wurde ein Kategoriensystem mit den im Folgenden beschriebenen inhaltlichen Hauptkategorien entwickelt. Das dazugehörige Kategoriensystem wird in Tabelle 9 dargestellt. Zunächst wurde der *Stellenwert der Praxisphasen (1.)* zum einen anhand der Verbindlichkeit, der Dauer sowie der Prüfungsrelevanz des Praktikums (Dokumentation, Benotung, Vergabe von Leistungspunkten usw.) bemessen. Zum anderen wurden die formalen Voraussetzungen für dessen Absolvierung (Vorpraktika, Anmeldung, Prüfungsleistungen usw.) und Möglichkeiten der Anerkennung anderer beruflich relevanter Tätigkeiten und Erfahrungen herangezogen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass nur Studiengänge mit verpflichtenden Praxisphasen in die Erhebungen aufgenommen wurden<sup>8,9</sup>. In engem Zusammenhang mit dem Stellenwert steht auch die *curriculare Verankerung und Betreuung der Praxisphasen (2.)* im Studienplan. Werden Vor-, Nachbereitungs- und/oder Begleitveranstaltungen durchgeführt? Gibt es einen vorgegebenen Zeitraum, in dem das Praktikum absolviert werden muss, z. B. in Form eines Praxissemesters, oder wird es ohne Vorgaben neben dem Studium abgeleistet? Zum

---

8 Eine Ausnahme bildet der Studiengang Informatik (UP), in welchem ein Betriebspraktikum fakultativ als Prüfungsleistung eingebracht werden kann.

9 Diese Entscheidung ergab sich aus dem Erhebungsdesign des Forschungsprojektes und den Möglichkeiten des Feldzugangs. Die Gewinnung von Teilnehmern gestaltete sich zudem in Studiengängen mit fakultativ angelegten Praktika [z. B. Informatik (UP)] – auch aufgrund geringer Fallzahlen – als schwierig. In den hier betrachteten Fachkulturen erwiesen sich Pflichtpraktika jedoch überwiegend als üblich. Erste Recherchen zu Beginn von ProPrax zeigten, dass insbesondere in naturwissenschaftlichen Studiengängen, wie Mathematik, Chemie, Biologie oder Physik, häufig Laborpraktika gegenüber außeruniversitären Praktika bevorzugt als Lernform eingesetzt werden.

anderen soll, soweit dies anhand der Studiendokumente möglich ist, die formale Organisation der Praxisphasen anhand der *formellen Praktikumsbestimmungen* und Information (3.) analysiert werden. Gibt es feste Ansprechpartner in Form institutionalisierter Betreuung an der Studieneinrichtung? Welche formellen Bestimmungen gibt es bezüglich der Praktikumeinrichtung (Praktikumsvertrag, Anleiter, Ausbildungsrahmenplan usw.)? Welche Informationen (z. B. Leitfäden, Musterverträge usw.) werden darüber hinaus bereitgestellt und publiziert? Schließlich sollte hinsichtlich der Zielsetzung von Praxisphasen analysiert werden, inwiefern mit der Umstellung auf die Bachelor-/Master-Struktur eine *Integration der Bologna-Ziele* (4.) erfolgt ist. Neben allgemeinen Veränderungen der Praktikumsorganisation (z. B. in Dauer, Umfang, Begleitung und Betreuung usw.) sollten hier Aspekte der Berufs- und Kompetenzorientierung sowie der Bedeutung der beruflichen Befähigung i. S. des in Kapitel 2.1 vorgestellten Employability-Konzeptes untersucht werden. Zudem wurde die Orientierung an dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch das Praktikum geprüft.

Hinsichtlich der Kategorien ist zu beachten, dass sich einige Aspekte überschneiden bzw. einander beeinflussen. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass ein Praktikum, welches mittels Vor- und Nachbereitung durch die Hochschule begleitet wird oder für welches klare Zielvorgaben in Form rechtlicher Bestimmungen vorliegen, auch einen höheren Stellenwert innerhalb der Studienkonzeption einnimmt.

#### 4.1.2 Ergebnisse

Im folgenden Teil des Kapitels sollen die wichtigsten Ergebnisse der Inhaltsanalyse entlang der vier Hauptkategorien zusammenfassend dargestellt werden. Es sei darauf hingewiesen, dass die dargestellten Schlussfolgerungen sich ausschließlich auf die betrachteten Studiengänge beziehen und nicht generalisierbar sind.

## Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversit. Lernorten

<b>1. Stellenwert der Praxisphasen</b>	
<b>Kategorien</b>	<i>Definition (Beispiele)</i>
Pflichtveranstaltung	Ist das Praktikum verpflichtend oder fakultativ?
Dauer	(in Wochen)
Teilbarkeit	Kann das Praktikum in mehrere Abschnitte gegliedert werden?
Voraussetzungen	Voraussetzungen für das Absolvieren des Praktikums (z. B. Ableistung bestimmter Module, Anmeldung) <i>Dazu wurde auch gezählt:</i> Vorpraktikum als Zulassungskriterium für Studienaufnahme
Prüfungsrelevanz	Prüfungsleistungen, die mit dem Praktikum verbunden sind (z. B. Berichtlegung, Portfolio, sonstige Leistungen) und Art der Leistungsbewertung (Benotung, Vergabe von Leistungspunkten)
Anerkennungsmöglichkeit	Können andere Tätigkeiten (z. B. Berufsausbildung, Freiwilligendienste, fachnahe Erwerbstätigkeit) für das Praktikum anerkannt werden?
<b>2. Curriculare Verankerung und Betreuung der Praxisphasen</b>	
<b>Kategorien</b>	<i>Definition (Beispiele)</i>
Vorgegebener Zeitraum	Muss das Praktikum in einem vorgegebenen Fachsemester absolviert werden?
Vorbereitung	Gibt es Vorbereitungsveranstaltungen zum Praktikum?
Nachbereitung	Sind Nachbereitungsveranstaltungen, Auswertung und Reflexion des Praktikums vorhanden?
Begleitveranstaltungen	Sind begleitende Veranstaltungen/Seminare zum Praktikum vorhanden?
Feste Ansprechpartner an der Studieneinrichtung	Gibt es feste Ansprechpartner in Form von Praktikumsbeauftragten?
Feste Ansprechpartner an der Praxiseinrichtung	Ist die Begleitung durch feste Ausbildungsbetreuer seitens der Praxiseinrichtung vorgeschrieben?
<b>3. Formelle Praktikumsbestimmungen und Information</b>	
<b>Kategorien</b>	<i>Definition (Beispiele)</i>
Rechtliche Vorgaben zum Praktikum	Sind Praktikumsordnungen/sonstige rechtliche Bestimmungen vorhanden?
Verbindlichkeit	verbindliche Anmeldung, Vereinbarung von Ausbildungsrahmenplänen bzw. konkreten Aufgaben vor Beginn des Praktikums, Abschluss eines Praktikumsvertrages
Information	Bereitstellung von Informationsmaterial (z. B. in Form von Broschüren, Checklisten, Leitfäden, Handreichungen für Praktikumsbetreuer, Musterverträge, Formulare, Ausbildungsrahmenpläne usw.)
<b>4. Integration der Bologna-Ziele</b>	
<b>Kategorien</b>	<i>Definition (Beispiele)</i>
Vorher/Nachher-Vergleich	Vergleich der alten Diplom-, Magister bzw. Staatsexamens-studiengänge mit den neuen Bachelor-/Masterstudiengängen hinsichtlich der curricularen und formal-organisatorischen Rahmenbedingungen (Verlängerung/Verkürzung der Praxisphasen, Zu-/Abnahme der Vor-/Nachbereitungen bzw. der Betreuung, verbindlicher Praktikumsbestimmungen usw.)
Kompetenzorientierung	
Berufsorientierung	Finden die Begriffe in den betrachteten Dokumenten Erwähnung?
Berufsbefähigung	
Schlüsselqualifikationen	

**Tabelle 9:** Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse

#### 4.1.2.1 Stellenwert der Praxisphasen

Erwartungsgemäß ist der Stellenwert von berufsorientierenden Praktika in den betrachteten Studiengängen der Fachhochschulen hoch. Dies wird zum einen an der Dauer der Praxisphasen von mindestens einem Semester deutlich. Zum anderen sind hier, unabhängig von der Fachkultur, in der Mehrzahl der Studiengänge bereits Vorpraktika von bis zu 13 Wochen Dauer Voraussetzung für eine Zulassung zum Studium. Praktikumsstellen müssen angemeldet und durch die Hochschule genehmigt werden. Zudem ist eine qualifizierte Betreuung seitens der Praktikumeinrichtung nachzuweisen. Die Praktika sind modular integriert und werden im Rahmen des Leistungspunkte-Systems bewertet. Zu diesem Zweck sind Berichte anzufertigen, zum Teil im Rahmen vorher festgelegter Forschungsfragen oder Praxisprojekte. Auch die Teilnahme an vor- und nachbereitenden bzw. begleitenden Lehrveranstaltungen ist Teil des Leistungserfassungsprozesses. Zudem können auch Kurzvorträge (z. B. HNEE) in die Bewertung der Praxisphase einfließen. Anerkennungen beruflicher Ausbildungen und anderer Tätigkeiten für ein Praxissemester sind in der Regel nicht vorgesehen. In wenigen Fällen ist eine Teilung in zwei verschiedene Praktikumsstellen möglich (z. B. HNEE).

Im Vergleich zu den Fachhochschulen zeigt sich an den Universitäten dagegen ein weniger einheitliches Bild. Für alle in der Dokumentenanalyse betrachteten universitären Studiengänge gilt, dass die Durchführung der Praktika generell für die vorlesungsfreie Zeit empfohlen wird, wobei keine Bindung an ein bestimmtes Fachsemester besteht<sup>10</sup>. Eine inhaltliche Integration in den Studienverlauf scheint somit kaum gegeben. Die universitären Praktika sind oftmals lediglich Voraussetzung für den Abschluss des Studiums und müssen „nebenher“ absolviert und durch Bescheinigungen wie Zeugnisse sowie einen Bericht nachgewiesen werden. Zum Teil lassen sich andere Tätigkeiten, wie eine abgeschlossene Berufsausbildung o. ä., auf

---

10 Lediglich für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft (FUB) besteht eine Eingrenzung des Praktikumszeitraumes zwischen dem 3. und 5. Fachsemester.

das Praktikum anrechnen. Die vorgeschriebene Dauer der Praktika variiert zwischen sechs Wochen (Erziehungswissenschaft, UP; Landnutzung und Wasserbewirtschaftung, BTU) und sechs Monaten (Agrar-/Gartenbauwissenschaften, HUB), wobei diese unterschiedlich organisiert und in den Studienverlauf integriert sind. Gerade bei längeren Praxisphasen ist eine Ableistung in mehreren Abschnitten möglich (z. B. Agrar-/Gartenbauwissenschaften, HUB). In einigen der betrachteten Studiengänge ist eine vorherige Anmeldung des Praktikums bei dem zuständigen Ansprechpartner der Hochschule vorgesehen (Informatik, FUB; Erziehungswissenschaft, FUB, HUB; Agrar-/Gartenbauwissenschaften, HUB).

Der Stellenwert der Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen kann ebenfalls als hoch angesehen werden. Unterschiede bestehen dabei in Zahl, Umfang und Durchführungsbestimmungen der zu absolvierenden Schulpraktischen Studien sowie der bundeslandspezifischen Verordnungen zur Lehrerbildung. Die Praktikumskonzepte der betrachteten Studiengänge des Lehramts weisen dabei große Unterschiede auf. Während in beiden Studiengängen ein Orientierungs- (Brandenburg) bzw. Berufsfelderschließendes Praktikum (Berlin) innerhalb der Bachelorphase vorgesehen ist, gibt es an der Brandenburger Hochschule zudem ein Praktikum in außerunterrichtlichen Handlungsfeldern. Darüber hinaus müssen Berliner Lehramtsstudierende zwei Unterrichtspraktika im Umfang von vier Wochen absolvieren, von denen – je nach Studienrichtung – mindestens eines in der Masterphase abgeleistet wird. In Potsdam dagegen absolvieren die Studierenden während der Masterphase ein Praxissemester im Umfang von vier Monaten (vgl. dazu auch den Beitrag von Gemsa/Wendland in diesem Band). Beide Formen der Praktika sind prüfungsrelevant und werden anhand des Portfolios (Brandenburg) bzw. des Praktikumsberichtes und eines Unterrichtsentwurfes (Berlin) bewertet.

#### 4.1.2.2 Curriculare Verankerung der Praxisphasen

Die studienbegleitenden Praxisphasen der Fachhochschulen sind curricular verankert und in Form von Praxissemestern im Umfang von 13 bis 24 Wo-

chen fest in den Studienverlauf integriert. Dabei variiert der vorgeschriebene Zeitraum für die Ableistung der Praxisphase unter den Fachhochschulen zwischen dem 3. (HNEE) und dem 5. Fachsemester (FHP, HTW, ASH). Vor- und Nachbereitungs-, zum Teil auch Begleitveranstaltungen, sollen die Qualität der absolvierten Praktika und die Betreuung durch die Praktikumseinrichtung sicherstellen. Für die Studiengänge der Sozialen Arbeit der Berliner Fachhochschulen sind zudem Supervisionssitzungen vorgeschrieben.<sup>11</sup> Nahezu alle Fachhochschulstudiengänge weisen die Vereinbarung eines Ausbildungsrahmenplanes mit der Praktikumseinrichtung bzw. einem festen Ansprechpartner vor Ort an. Im pädagogisch ausgerichteten Bereich muss die Betreuung der Studierenden zudem durch nachweislich qualifizierte und von der Fachhochschule anerkannte Praxisanleiter sichergestellt werden, für die zum Teil auch Vorbereitungstreffen angeboten werden (vgl. ASH, EFB). Die Praktika werden durch schriftliche, teilweise auch mündliche Prüfungsleistungen in den rahmenden Lehrveranstaltungen ergänzt. Dabei können durch die modulare Einbindung bis zu 30 Leistungspunkte (FHP, HNEE, EFB, HTW) für die Ableistung der Praxisphase erworben werden.

Bis auf eine Ausnahme gibt es in jedem der betrachteten universitären Studiengänge zumindest einen festgelegten Ansprechpartner für Praktikumsangelegenheiten. Vor- oder nachbereitende Veranstaltungen zur Reflexion der Praxiserfahrung sind im universitären Bereich kaum vorgesehen. In den geisteswissenschaftlich geprägten Universitätsstudiengängen zeichnet sich jedoch eine Tendenz zu einer stärkeren Integration des Praktikums in die Studieninhalte ab. Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sind über ein Praktikumsmodul (UP) sowie Kolloquien (FUB) in das Studium eingebunden. Zudem besteht an der FUB sowie an der HUB die Option, das Praktikum im Rahmen eines Berufsvorbereitungsmoduls<sup>12</sup> zu absolvieren, welches durch die jeweiligen Career Center an-

---

11 An der FHP können Supervisionstermine optional wahrgenommen werden.

12 HUB: "Berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation" (BZQ), FUB: Studienbereich "Allgemeine Berufsvorbereitung" (ABV)

geboten wird. Insbesondere in den universitären Naturwissenschafts- und Ingenieurstudiengängen sind zum Teil obligatorische Beratungsgespräche mit dem zuständigen Praktikumsbetreuer vorgesehen (Informatik, FUB; Agrar-/Gartenbauwissenschaften, HUB).

Als ein innovatives Beispiel hinsichtlich der Verknüpfung theoretischer Inhalte mit praktischer Erfahrung kann der Studiengang IT-Systems Engineering des HPI in Potsdam angesehen werden. Hier finden unter anderem studienbegleitende Praxisprojekte in Kooperation mit Unternehmen statt. In kleinen Gruppen gehen die Studierenden innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums Forschungsaufgaben in einer Art Praxisphase nach, welche in der Studieneinrichtung vorbereitet, begleitet und deren Ergebnisse abschließend präsentiert werden.

Die *lehramtsbezogenen Studiengänge* bilden im Rahmen der universitären Ausbildung einen Sonderfall. Hier erfolgt eine stärkere Berufs- und Professionsorientierung als in anderen universitären Studiengängen. Praktische Studienabschnitte werden zum Teil deutlicher in den Studienverlauf integriert und dort reflektiert. Trotz unterschiedlicher Durchführungsbestimmungen und Rahmenbedingungen sind die Praktikumskonzepte in beiden Bundesländern curricular verankert sowie durch Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen gerahmt. Die Praxisphasen werden durch die zuständigen Zentren für Lehrerbildung organisiert und im Regelfall durch Mentoren an den Schulen begleitet. An der UP sind zudem begleitende Studientage sowie die Anfertigung eines Portfolios verpflichtend. An den betrachteten Berliner Universitäten sollen Unterrichtsentwürfe gemeinsam mit dem Mentor entwickelt und anschließend umgesetzt werden.<sup>13</sup>

---

13 vgl. Rahmenvereinbarung zwischen den Berliner Universitäten über die Durchführung Schulpraktischer Studien in lehramtsbezogenen Bachelor- und Master-Studiengängen an den Hochschulen des Landes Berlin und an den Berliner Schulen vom 23. November 2006. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/\\_beschluesse/2003/2003\\\_06\\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/_beschluesse/2003/2003\_06\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf) (Stand: 17.10.2010).

#### 4.1.2.3 Formelle Praktikumsbestimmungen und Information

Formelle Praktikumsbestimmungen sowie feste Ansprechpartner tragen zur Sicherung der Durchführung und Organisation sowie der Betreuung der Studierenden seitens der Fachhochschulen bei. Hierzu erfolgen in der Regel dokumentierte Absprachen im Rahmen eines Praktikumsvertrages, in dem Aufgaben, Pflichten und Ziele des zu absolvierenden außeruniversitären Praktikums geregelt sind. Bestimmungen zur Durchführung der Praxisphasen über Studien- und Prüfungsordnungen hinaus finden sich in Form von Praktikumsordnungen an allen Fachhochschulen. Darüber hinaus werden hier zum Teil auch Formulare und umfassendes Material zur Organisation und Durchführung des Praktikums veröffentlicht. Auch für Betreuer aus der Praxis werden häufig Informationsbroschüren bereitgestellt (vgl. z. B. FHP, EFB, KHSB).

In den betrachteten naturwissenschaftlich geprägten Studiengängen an den Universitäten scheinen die Praxisphasen verbindlicher durch formelle Praktikumsbestimmungen geregelt (z. B. Agrar-/Gartenbauwissenschaften, HUB; Technische Informatik, TUB; Landnutzung und Wasserbewirtschaftung, BTU) als in den geisteswissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen. In diesen bestehen derzeit keine rechtlichen Vorgaben beispielsweise in Form von Praktikumsordnungen. Für die im Rahmen der Allgemeinen Berufsvorbereitungs-Module (FUB, HUB) absolvierten Praktika existieren dagegen entsprechende Ordnungen.

Die Praktika im *Lehramt* werden ebenfalls durch unterschiedliche formelle Bestimmungen geregelt. So gibt es neben übergreifenden Ordnungen für schulpraktische Studien beispielsweise Praktikumsprogramme der jeweiligen Fächer (Berlin). Für die betrachteten Lehramtsstudiengänge werden zudem umfassende Informationen und Dokumente zur Praktikumsorganisation und -durchführung über die zuständigen (Service-)Zentren für Lehrerbildung zur Verfügung gestellt.

#### 4.1.2.4 Integration der Bologna-Ziele

Im Fokus des folgenden Abschnittes soll der Vergleich zwischen den auslaufenden Diplom-, Magister- bzw. Staatsexamensstudiengängen und den Bachelor- und Masterstudiengängen stehen. Hierbei sollen zunächst allgemeine Veränderungen hinsichtlich der Bestimmungen, der Dauer, der Organisation und Betreuung sowie der curricularen Verankerung von außeruniversitären Praxisphasen im Studium herausgearbeitet werden.

Im Hinblick auf die Praktikumsbestimmungen ist in der Mehrzahl der betrachteten Studiengänge keine Veränderung der Zielvorgaben von Praxisphasen zu verzeichnen. Praktikumsordnungen wurden bei den Umstellungen auf das Bachelor-/Master-System zum Teil vollständig übernommen (z. B. Agrar-/Gartenbauwissenschaften<sup>14</sup>, HUB; Technische Informatik, TUB). Insbesondere an den Fachhochschulen blieben die formalen Bestimmungen zur Organisation, Betreuung und Durchführung der Praxisphasen häufig unverändert und wurden in das modulare Studiensystem der neuen Abschlüsse integriert.

Beim Vergleich zwischen bestehenden Bachelor-Ordnungen und alten Studienordnungen der Diplom- und Magisterstudiengänge der betrachteten Fachhochschulen fiel dennoch auf, dass der Umfang der Praxisphasen an allen Einrichtungen mit zwei Praxissemestern von insgesamt 40 Wochen auf etwa die Hälfte verringert wurde. Hierbei muss jedoch die Verkürzung der Regelstudienzeit im Zuge der Umstellung von Diplom- auf Bachelorabschlüsse berücksichtigt werden. Zudem sind in einigen Masterstudiengängen ebenfalls Praktika zu absolvieren. So wurden die fachdidaktischen Praktika des Lehramtes (UP) beispielsweise in die Masterphase verlagert. Bei den

---

14 Hier wurde zum Wintersemester 2010/2011 der Mindestzeitraum für die teilbaren Abschnitte des insgesamt sechsmonatigen Praktikums auf sechs Wochen verringert, so dass auch in der kürzeren Semesterpause Praktika absolviert werden können, um die Einhaltung der Regelstudienzeit zu gewährleisten. Vgl. dazu auch den Beitrag von Kummerow in diesem Band.

betrachteten nicht lehramtsbezogenen Studiengängen finden sich jedoch nur wenige außeruniversitäre Praxisphasen im Masterstudium.<sup>15</sup>

Ein Vergleich der Fachdisziplinen innerhalb der untersuchten Fachhochschulen ergab keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der organisatorischen Umsetzung des Praktikums vor und nach der Bologna-Reform.

An den *Fachhochschulen* wird des Weiteren stärker Wert darauf gelegt, den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu betrachten und somit vergleichbar mit dem Diplom zu machen. An den Fachhochschulen des Sozialwesens wird dies darin deutlich, dass Bachelorabsolventen die staatliche Anerkennung zum Sozialarbeiter erlangen können (vgl. ASH Berlin 2009a, FHP 2009). In den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen wird betont, dass Bachelorabsolventen eine mit dem Diplom-Ingenieur vergleichbare Qualifikation erwerben (vgl. FHTW 2006, BHT 2008).

An den betrachteten *Universitäten* ist der Eindruck wiederum heterogen. Wie bereits erwähnt, wird im geisteswissenschaftlich geprägten Studiengang Erziehungswissenschaft (UP) im Vergleich zum auslaufenden Magisterstudiengang die Absicht deutlich, das Praktikum in Studienverlauf und -inhalte zu integrieren (siehe dazu den Beitrag von Lehmann in diesem Band). Bachelorstudierende müssen hier, im Gegensatz zu den Magisterstudierenden, ein Praktikumsmodul mit Vor- und Nachbereitungsveranstaltung besuchen. Es bestehen jedoch keine Vorschriften i. S. einer Praktikumsordnung, demzufolge auch keine einheitliche Umsetzung der Praxisphasen. Im erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudium der HUB wurde im Rahmen des Übergangs vom Magister zum Bachelor erstmals ein Pflichtpraktikum eingeführt, welches im Rahmen berufsfeldbezogener Zusatzqualifikationen abgeleistet und mit Leistungspunkten bewertet wird. An der FUB wurde das Praktikum dagegen von 15 auf sechs Wochen verkürzt, die Praktikumsordnung befindet sich jedoch derzeit in Überarbeitung. Auch in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen Geoökologie (UP) und

---

15 z. B. im Studiengang Erziehungswissenschaft (UP)

Landnutzung und Wasserbewirtschaftung (BTU) wurden Kürzungen der Praktika auf sechs Wochen<sup>16</sup> vorgenommen.

Unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsordnungen lässt sich zumindest anhand der Formulierungen feststellen, dass Begrifflichkeiten und Zielvorgaben des Bologna-Prozesses, wie Praxisbezug und Kompetenzorientierung, zum Teil Eingang in das Studiensystem gefunden haben. In allen betrachteten Hochschulen und Fachkulturen ist zudem ein stärkerer Fokus auf Schlüsselqualifikationen erkennbar, wobei gerade im Bereich der Informatikstudiengänge insbesondere die Vermittlung außerfachlicher Kompetenzen und soft skills einen hohen Stellenwert einnimmt. So wird beispielsweise an der FUB das realitätsgerechte Kennenlernen der „Eigenarten der Praxis“<sup>17</sup> sowie insbesondere die Reflexion wirtschaftlicher und sozialer Aspekte betont. Auslandspraktika werden zudem in nahezu allen naturwissenschafts- und technikorientierten Studiengängen ausdrücklich empfohlen und unterstützt. Inwieweit dies auch praktisch umgesetzt wird, kann im Rahmen dieser Dokumentenanalyse jedoch nicht beantwortet werden.

#### 4.1.3 Zusammenfassung

Anhand der vorliegenden Inhaltsanalyse der Praxiskonzepte unterschiedlicher Hochschularten und Fachdisziplinen lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen. Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge geht eine *allgemeine Verkürzung der Praktika* an den betrachteten Hochschulen einher. Zudem sind in den Curricula – ungeachtet der formalen Übernahme neuer Begriffe wie Berufs- oder Kompetenzorientierung oder

---

16 Diplomstudiengang Geoökologie (UP): 8-wöchiges Praktikum; Diplomstudium Landnutzung und Wasserbewirtschaftung (BTU Cottbus): 8-wöchiges Grundpraktikum im Grundstudium sowie mind. 10-wöchiges Fachpraktikum im 7./8. FS

17 FUB: Berufspraktikum. Alles zum Thema Berufspraktikum gemäß den Studien- und Prüfungsordnungen Informatik. URL: <http://www.inf.fu-berlin.de/w/Inf/PraktikumInfo/#Zweck> (Stand: 17.12.2010)

Schlüsselkompetenzen – *kaum Veränderungen zu den alten Studiengängen* erkennbar.

Im Vergleich zwischen Universitäten und Fachhochschulen zeigen sich große Unterschiede vor allem in der curricularen Verankerung der Praktika im Studium. Die *praxisnahe Ausbildung* der Studierenden steht *an den Fachhochschulen* im Vordergrund, was darin zum Ausdruck kommt, dass Praxisphasen einen integralen Bestandteil des Studienkonzeptes darstellen. Sie werden intensiver betreut und durch Lehrveranstaltungen begleitet als Praktika universitärer Studiengänge. Der *Stellenwert universitärer Praktika* scheint sich mit der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen *kaum erhöht* zu haben. Auch das Lehramtsstudium ist im Vergleich zu nichtlehramtsbezogenen Studiengängen deutlich stärker berufs- und professionsorientiert. In beiden betrachteten Lehramtsmodellen sind die praktischen Studienanteile mehr oder weniger stark curricular verankert, begleitet und reflektiert.

In einer Gegenüberstellung der Fachkulturen weisen die naturwissenschaftlichen universitären Praktikumskonzepte konkretere Zielvorgaben hinsichtlich der beruflichen Orientierung und Qualifizierung auf als geisteswissenschaftliche Studiengänge. Dies könnte auf die breiter gefächerten Berufsfelder in den Geisteswissenschaften zurückzuführen sein. Gleichzeitig zeichnet sich in den geisteswissenschaftlich geprägten Universitätsstudiengängen eine Tendenz zu einer stärkeren Integration der praktischen Tätigkeiten und Erfahrungen in die Studieninhalte ab.

#### 4.1.4 Diskussion

Zur Interpretation der in diesem Teil des Beitrages dargestellten Ergebnisse muss zunächst angemerkt werden, dass diese nur eingeschränkt repräsentativ sein können. Die Dokumentenanalyse umfasst nur einen kleinen Bereich ausgewählter Studiengänge und beschränkt sich zudem auf die Länder Berlin und Brandenburg.

Hinsichtlich der zu Beginn aufgestellten Hypothesen (vgl. Abschnitt 3.3) lassen sich aus der vorliegenden Betrachtung folgende Ergebnisse ableiten:

1. Die Ausbildungskonzepte der Hochschulen enthalten konkrete Aussagen zu den Zielen, zum Umfang, zur Verankerung in den Studienablauf, zur Vorbereitung, zur Betreuung sowie zur Nachbereitung der Praxisphasen. Dies trifft vor allem auf die betrachteten Fachhochschulen und das Lehramt zu, aber auch in den untersuchten universitären Studiengängen werden im Rahmen der entsprechenden Ordnungen zunehmend Kompetenzziele für die Praxisphasen formuliert.
2. Die Praxisphasen werden nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge zumindest in den hier betrachteten Studiengängen in den Ausbildungskonzepten der Hochschulen nicht häufiger erwähnt und konkretisiert als zuvor.
3. Der Umfang der Praxisphasen an den betrachteten Hochschulen hat sich mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge überwiegend verringert, da in der Masterphase der untersuchten Studiengänge mehrheitlich keine außeruniversitären Praxisphasen vorgesehen sind. Eine Ausnahme bildet hierbei vor allem das Lehramt. Es zeichnet sich dennoch eine Tendenz zu einer Zunahme der curricularen Einbindung der Praxisphasen in den Studienverlauf, z. B. durch Begleitveranstaltungen, ab.
4. In einem überwiegenden Teil der Ausbildungskonzepte der betrachteten Hochschulen werden die Ziele des Bologna-Prozesses nicht explizit genannt. Dennoch werden Zielvorgaben wie Berufsorientierung, Kompetenzorientierung oder Schlüsselkompetenzen häufiger formuliert. Die Bedeutung von Lernorten außerhalb der Hochschule wird mit der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System nicht ausdrücklich erwähnt.

5. Es bestehen nach wie vor große Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich der Ziele, des Umfangs, der Verankerung im Studienablauf, der Vorbereitung, der Betreuung, der Abläufe sowie der Nachbereitung der Praxisphasen. Dennoch scheinen sich, beispielsweise an der zunehmenden curricularen Einbindung von Praktika und der Einführung eines Praxissemesters im Lehramt, Tendenzen einer – zumindest formalen – Angleichung zu zeigen.

Auf Grundlage der an dieser Stelle vorgenommenen Analyse der curricularen Merkmale und Rahmenbedingungen von Praktika kann der in Abschnitt 2.1 angedeutete Strukturkonflikt zwischen Bedeutungsgewinn von Berufsorientierung sowie -befähigung, welcher sich in der Übernahme von Begrifflichkeiten und Zielvorgaben in den Praxiskonzepten widerspiegelt, und der realen Verkürzung praktischer Studienanteile für die betrachteten Studiengänge bestätigt werden. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass mit der Umstellung auf das Bachelor-System die Verkürzung der Praktika auch der Verringerung der Studiendauer von i. d. R. acht oder mehr Semestern Regelstudienzeit nach den alten Studienordnungen auf sechs bis sieben Semestern geschuldet ist. Einige Masterstudiengänge, wie das Lehramt, sehen zwar vertiefende Fachpraktika vor. Dennoch zeigt sich zumindest unter den im Rahmen der Inhaltsanalyse untersuchten Studiengängen, dass Praxisphasen im Master nicht der Regelfall sind. Der höhere Stellenwert von Praktika an den Fachhochschulen sowie im Lehramt (vgl. dazu den Beitrag von Gemsa/Wendland in diesem Band) führt des Weiteren zu der These, dass – zur Erhöhung der Berufsfähigkeit – die Universitäten von den Fachhochschulen und die nicht lehramtsbezogenen Studiengänge vom Lehramt lernen können (vgl. Abschnitt 2.2). Dass gerade formale Regelungen zur Organisation und Durchführung der Praxisphasen insbesondere an den Fachhochschulen im Zuge der Studienstrukturereform nicht umgestaltet wurden, lässt darauf schließen, dass sich diese Konzepte offenbar bewährt haben.

Ausgehend von der Definition des Praktikums als Studienform, welche den Lernzielen und Qualitätsansprüchen des Studiums folge (Weil/Tremp 2010),

wird deutlich, dass dessen Wirksamkeit maßgeblich durch die Art der curricularen Ausgestaltung und Integration sowie die organisatorische Umsetzung und Begleitung seitens der Hochschulen beeinflusst wird. Eine Optimierung der Praktika muss also bei den curricularen und institutionellen Bedingungen für Praktika ansetzen und nach den Zielen von Praktika und deren Beitrag für den Studien- bzw. Berufserfolg fragen. Für einen systematischen Kompetenzaufbau ist jedoch die curriculare Integration von Praxisphasen in die gesamte Studiengangskonzeption notwendig (vgl. Gensch 2008, Soellner u. a. 2008). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Verankerung außeruniversitärer Praktika im Studium allein den Praxisbezug und die berufliche Qualifikation und Orientierung sichern kann (vgl. Multrus 2009). Kritisch betrachtet müsste, um Aussagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb eines Studienganges treffen zu können, das gesamte Lehrangebot auf seinen Berufs(feld-)bezug untersucht werden. Bezüglich der Kompetenzorientierung der Studiengänge und der Praxisphasen im Speziellen müssten zudem die Modulhandbücher dokumentenanalytisch gesichtet werden. Die im Rahmen der Forschungsoperationen entstandenen internen Kurzprofile der Praktikumsbeauftragten geben zumindest einen Einblick in das Verhältnis zwischen strukturellen Vorgaben und tatsächlicher organisatorischer und inhaltlicher Umsetzung der Praktika. Wie Praxisphasen an Hochschulen tatsächlich organisatorisch umgesetzt werden und welche Supportstrukturen dabei zur Verfügung stehen, soll Gegenstand des folgenden Abschnittes (4.2) sein.

## 4.2 Organisation und Betreuungsqualität von Praxisphasen

Ausgehend von der im Rahmen des Bologna-Prozesses formulierten Forderung nach mehr Berufsqualifizierung und Berufsbefähigung im Studium und der damit zunehmenden Bedeutung von Praxisphasen (vgl. Multrus 2009) stellt sich die Frage nach der Organisation und Betreuung von Praktika. Neben anderen Zugängen zur Employability, wie z. B. das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium, scheint eine gut organisierte Praxisphase, aber auch eine qualitativ hochwertige Betreuung seitens der verschiedenen beteiligten

Institutionen und ihren Mitarbeitern, eine Möglichkeit für den Erwerb eben dieser Beschäftigungsfähigkeit in dem neu strukturierten Bachelor-/Master-System darzustellen (vgl. Abschnitt 2).

Aus diesen theoretischen Überlegungen und Forderungen leitet sich eines der drei Hauptziele des Forschungsprojektes ab: Die Analyse der organisatorischen Umsetzung, Betreuung und Unterstützung der Praktika (vgl. Abschnitt 3.2). Von besonderem Interesse war hierbei folgende Fragestellung: Wie werden die Praxisphasen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen tatsächlich organisatorisch umgesetzt und durch Supportstrukturen unterstützt? Unter dieser Fragestellung lassen sich folgende Fragen subsumieren: Wie ist die Vor- und Nachbereitung und Betreuung der Praxisphasen organisiert? Welche Settings eignen sich besonders für die Praxisphasen? Welche Supportstrukturen stehen zur Verfügung?

Dabei wurden, aufbauend auf den im zweiten Abschnitt beschriebenen Forschungsstand, folgende Hypothesen bezüglich der organisatorischen Umsetzung, Betreuung und Unterstützung der Praktika überprüft (vgl. Abschnitt 3.3):

1. Die Studierenden schätzen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium als unausgeglichen ein.
2. Die Studierenden aller untersuchten Fachdisziplinen und Hochschulen messen den Praxisphasen eine sehr hohe Bedeutung zu.
3. Die Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Vorbereitung der Praxisphasen.
4. Die Studierenden aller untersuchten Fachdisziplinen und Hochschulen sind mit der Vorbereitung der Praxisphasen zufrieden.

#### 4.2.1 Untersuchungsdesign

Eine allgemeine Einführung in die Ziele des vorliegenden Forschungsprojektes sowie der Methodik und des Studiendesigns findet sich in Abschnitt 3 dieses Beitrags. Spezifische, die Befragung der Studierenden zur Organisation und Betreuungsqualität betreffende, soziodemographische Angaben werden im nachfolgenden Abschnitt beschrieben.

##### 4.2.1.1 Erhebungsinstrumente

In die Auswertung gingen drei Hauptaspekte der Organisation und Betreuungsqualität von Praktika ein: Erstens das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium, das eine enge Verknüpfung zur Praxisphase darstellt und einen Zugang zur Employability bieten kann, zweitens die Vorbereitung auf das Praktikum sowie drittens die Betreuung der Praxisphasen. Hierzu wurden die in Tabelle 10<sup>18</sup> und 11<sup>19</sup> dargestellten Items des entwickelten Testinstrumentariums ausgewählt und analysiert.

##### 4.2.1.2 Statistische Analysen

Die statistischen Berechnungen erfolgten mit Hilfe von SPSS (Version 18.0). Zur Überprüfung der Normalverteilung und Varianzhomogenität intervallskalierter Daten (Alter, Semesteranzahl) wurden Kolmogorov-Smirnov-Tests

---

18 Die Items zum Verhältnis von Theorie und Praxis wurden auf einer fünfstufigen Skala („keinesfalls“, „wahrscheinlich nicht“, „vielleicht“, „ziemlich wahrscheinlich“, „ganz sicher“) abgefragt, wobei die Antwortalternativen „ziemlich wahrscheinlich“ und „ganz sicher“ als Positivantworten in die Auswertung eingingen.

19 Die Items zur Vorbereitung auf das Praktikum wurden dichotom („ja“, „nein“) abgefragt, wobei die „Ja“-Antworten als Positivantworten in die Auswertung eingingen. Die Items zur Betreuung der Praxisphasen wurden dichotom („ja“, „nein“) bzw. auf einer sechsstufigen Skala („trifft gar nicht zu“, „trifft überwiegend nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft völlig zu“) abgefragt, wobei die „Ja“-Antworten bzw. die Antwortalternativen „trifft überwiegend zu“ und „trifft völlig zu“ als Positivantworten in die Auswertung eingingen.

---

<b>Verhältnis von Theorie und Praxis</b>	a)	Mein Studium stellt eine gute Mischung von Theorie und Praxis dar.
	b)	Der Praxisbezug kommt in meinem Studium zu kurz.
	c)	Das Praktikum ist ein wichtiger Bestandteil des Studiums.

---

**Tabelle 10:** Items zum wahrgenommenen Verhältnis von Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden

sowie Levene-Tests eingesetzt. Aufgrund von Verletzungen der Normalverteilung, Varianzhomogenität sowie fehlender Stichprobengrößenhomogenität wurden nonparametrische Testverfahren angewandt (Kruskal-Wallis-Test). Gruppenunterschiede wurden anschließend anhand paarweiser Vergleiche (Mann-Whitney-U-Test) mit anschließender Bonferroni-Korrektur ermittelt. Häufigkeitsunterschiede (Geschlecht, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit, ehrenamtliche Tätigkeit, ausgewählte Items zum Verhältnis von Theorie und Praxis, der Vorbereitung auf das Praktikum sowie der Betreuung der Praxisphasen) wurden mittels Chi-Quadrat-Analysen berechnet. Gruppenunterschiede wurden anschließend anhand paarweiser Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur ermittelt. Das Signifikanzniveau wurde a priori auf  $\alpha = 0,05$  festgelegt.

#### 4.2.1.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt gingen bis dato 407 Studierende der Fachdisziplinen Agrar- und Gartenbauwissenschaften, Erziehungswissenschaft, Informatik sowie Lehramt verschiedener Hochschuleinrichtungen aus dem Raum Berlin/Brandenburg in die Querschnittsbefragung ein. Für die Analysen wurden die Studierenden in drei Gruppen (Lehramt, Universität, Fachhochschule) unterteilt. Hierbei wurden 236 Studierende des Lehramts (83,4 % weiblich, 16,6 % männlich), 108 Studierende universitärer Studiengänge im Hauptfach

<b>Vorbereitung auf das Praktikum</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Haben Sie einen Praktikumsvertrag abgeschlossen bzw. werden Sie einen Vertrag abschließen?</li><li>b) Sind Ihre konkreten Aufgaben im Praktikum vorher festgelegt worden (z. B. im Ausbildungsplan)?</li><li>c) Wurde eine Vorbesprechung von der Praktikums-einrichtung durchgeführt?</li><li>d) Haben Sie eine Vorbereitungsveranstaltung an Ihrer Studieneinrichtung (FH, Uni) absolviert?</li></ul>
<b>Betreuung der Praxisphasen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Werden Sie während des Praktikums regelmäßig durch einen festen Ansprechpartner bei der Praktikums-einrichtung und/oder an der Studieneinrichtung (FH, Uni) betreut?</li><li>b) Die Begleitung (Beratung/Betreuung/Anleitung/Unterstützung) durch meinen Praktikumsbetreuer war vorbildhaft.</li><li>c) Die Praktikumsbetreuung spielte eigentlich keine Rolle.</li><li>d) Ich war völlig mir selbst überlassen.</li></ul>

**Tabelle 11:** Items zur wahrgenommenen Vorbereitung auf das Praktikum und der Betreuung von Praxisphasen aus Sicht der Studierenden

(71,3 % weiblich, 28,7 % männlich) sowie 63 Studierende der Fachhochschulen (72,6 % weiblich, 27,4 % männlich) im Zeitraum von Januar 2009 bis Juli 2010 befragt. Dabei zeigten sich signifikante Gruppenunterschiede in Bezug auf das Geschlechterverhältnis ( $X^2 = 7,4$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,024^*$ ). Aufgrund von z. T. nicht vollständig ausgefüllten Fragebögen gingen in einige Analysen weniger Fälle als die initial befragten ein.

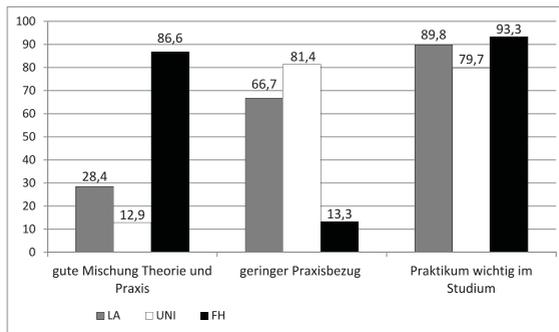
Erwartungsgemäß unterscheiden sich die drei Gruppen hinsichtlich des Alters sowie der Anzahl der Fachsemester im Hauptfach. Im Durchschnitt sind die Studierenden des Lehramtes 25,2 (SD = 2,7) Jahre alt und somit älter als die Studierenden der anderen beiden Gruppen [ $M_{\text{Universität}} = 23,1$  (SD = 2,8),  $M_{\text{Fachhochschule}} = 23,7$  (SD = 3,7)]. Dies ist zum einen auf die unterschiedliche Verortung der Praxisphasen im Studienverlauf zurückzuführen, zum anderen darauf, dass die Lehramtsstudierenden in der Masterphase befragt wurden. Studierende universitärer Fachdisziplinen weisen im Schnitt bereits eine höhere Semesteranzahl auf als Studierende der anderen beiden Gruppen [ $M_{\text{Universität}} = 5,0$  (SD = 2,0),  $M_{\text{Lehramt}} = 4,2$  (SD = 3,0),  $M_{\text{Fachhochschule}} = 3,6$  (SD = 1,5)].

Weitere signifikante Gruppenunterschiede konnten bezüglich des Erwerbs eines beruflichen Ausbildungsabschlusses neben oder vor dem derzeitigen Studium beobachtet werden. So weisen 32,2 % der Studierenden an Fachhochschulen bereits einen Berufsabschluss auf, wohingegen dies bei lediglich 15,1 % der Studierenden universitärer Fachdisziplinen und bei 20,7 % der Studierenden des Lehramts der Fall ist. Ferner zeigten sich bezüglich der Erwerbstätigkeit vor und/oder während des Studiums signifikante Gruppenunterschiede. Insbesondere Studierende des Lehramts (80,6 %) sind oder waren signifikant häufiger erwerbstätig als Studierende der anderen beiden Gruppen (Universität: 64,2 %, Fachhochschule: 52,5 %). Aufgrund der Heterogenität der betrachteten Stichproben sind die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse nur mit Vorsicht zu interpretieren. Eine detaillierte Übersicht bezüglich der Stichprobencharakteristika findet sich im Anhang.

## 4.2.2 Ergebnisse

### 4.2.2.1 Theorie-Praxis-Verhältnis

Abbildung 2 stellt die Ergebnisse zur Einschätzung der Studierenden bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses dar. Insbesondere die *Studierenden der Fachhochschulen* sehen eine *gute Mischung von Theorie und Praxis*, was ebenso in der Frage nach einem geringen Praxisbezug im Studium deutlich wird. Studierende des Lehramts nehmen eine intermediäre Position ein, wobei sie mehrheitlich keine gute Mischung von Theorie und Praxis erkennen und folglich angeben, dass ihr Studium nur einen geringen Praxisbezug leistet. Studierende universitärer Fachdisziplinen empfinden das Verhältnis von Theorie und Praxis als noch problematischer und sehen in über 80 % der Fälle einen geringen Praxisbezug. Dennoch, oder vielleicht gerade aufgrund der genannten Angaben, halten Studierende sämtlicher Fachdisziplinen in überragender Mehrheit das *Praktikum für einen wichtigen Bestandteil im Studium*. Auch hier halten die Studierenden der Fachhochschulen das Praktikum für am wichtigsten, gefolgt von Studierenden des Lehramts und anderen universitären Fachdisziplinen.



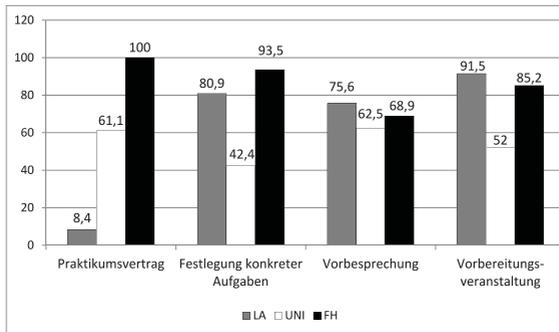
**Abbildung 2:** Verhältnis von Theorie und Praxis; Anmerkungen: LA = Lehramt; UNI = Universität; FH = Fachhochschule; Positivantworten in Prozent (vgl. Fußnote 18)

#### 4.2.2.2 Vorbereitung auf das Praktikum

Auch in der Frage nach der Praktikumsvorbereitung nehmen Studierende universitärer Fachdisziplinen den letzten Platz ein (vgl. Abb. 3). So wird deutlich, dass diese die Vorbereitung auf das Praktikum negativer als die beiden anderen Gruppen einschätzen. Ein herausstichendes Merkmal von Fachhochschulen lässt sich im Abschluss eines *Praktikumsvertrags* erkennen. So schließen sämtliche der befragten Studierenden an den Fachhochschulen einen Vertrag ab, wohingegen dies auf immerhin noch etwas mehr als die Hälfte der Studierenden universitärer Fachdisziplinen und lediglich in 8,4 % der Fälle auf die befragten Studierenden des Lehramts zutrifft. Das überraschende Ergebnis im Lehramt lässt sich dabei aber vermutlich auf die besonderen Bedingungen und Vereinbarungen zwischen der Universität, dem Landesinstitut für Lehrerbildung und der Praktikumsseinrichtung (Schule) zurückführen. Besonderer Wert auf die *Festlegung von konkreten Aufgaben, Vorbesprechungen und Vorbereitungsveranstaltungen* wird nach Angaben der Studierenden im *Lehramt und an den Fachhochschulen* gelegt. Bei anderen universitären Fachdisziplinen zeichnet sich ein anderes Bild ab: So geben zwar immerhin noch mehr als die Hälfte der Studierenden an, dass sie an einer Vorbesprechung und Vorbereitungsveranstaltung teilgenommen haben, allerdings wurden konkrete Aufgaben nur in weniger als der Hälfte der Fälle festgelegt.

#### 4.2.2.3 Betreuungsqualität

Bei der Betreuungsqualität von Praxisphasen zeichnet sich das in Abbildung 4 präsentierte Bild ab: Weniger als die Hälfte der Studierenden universitärer Fachdisziplinen geben an, eine regelmäßige Betreuung durch einen festen Ansprechpartner erfahren zu haben, wobei immerhin die große Mehrheit der Studierenden des Lehramts und der Fachhochschulen Gegenteiliges berichtet. Abermals bilden *Studierende universitärer Fachdisziplinen das Schlusslicht* in den Bewertungen. Weitaus dramatischer stellt sich die Situation in der tatsächlichen Betreuungsrealität dar: Nur noch *knapp über die Hälfte der Studierenden* des Lehramts und der Fachhochschulen erlebten

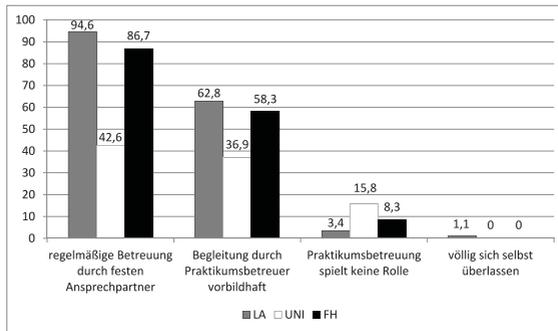


**Abbildung 3:** Vorbereitung auf das Praktikum; Anmerkungen: LA = Lehramt; UNI = Universität; FH = Fachhochschule; Positivantworten in Prozent (vgl. Fußnote 19)

diese *Betreuung* als *vorbildhaft*. Bei den Studierenden der anderen universitären Fachdisziplinen sinkt die Anzahl der Angaben zur vorbildhaften Betreuung noch deutlich ab, als bei der ohnehin schon kritisch betrachteten Betreuung insgesamt: Nur 36,9 % der Studierenden schätzen die Begleitung durch den Praktikumsbetreuer als vorbildhaft ein. Positiv hervorzuheben bleibt, trotz dieser anscheinend schwierigen Bedingungen für die Studierenden, dass nur in wenigen Fällen die Betreuung des Praktikums keine Rolle spielte und nur in einem Fall sich ein Studierender völlig sich selbst überlassen gefühlt hat.

#### 4.2.3 Zusammenfassung

Alles in allem bleibt festzuhalten, dass *Studierende das Praktikum im Studium mehrheitlich für essentiell halten*. Praktische Studieninhalte werden lediglich von Studierenden der Fachhochschulen als gut integriert erlebt. Dabei erhalten Studierende der Universitäten im Vergleich zu den Studierenden der Fachhochschulen und des Lehramts weniger Vorbereitung auf das



**Abbildung 4:** Betreuungsqualität; Anmerkungen: LA = Lehramt; UNI = Universität; FH = Fachhochschule; Positivantworten in Prozent (vgl. Fußnote 19)

anstehende Praktikum. Auffällig ist dabei der obligatorische Praktikumsvertrag an den Fachhochschulen. Insgesamt betrachtet spielt die *Betreuung* für Studierende aller Studieneinrichtungen eine *wichtige Rolle*. Die Betreuung durch einen festen Ansprechpartner wird insbesondere von Studierenden der Fachhochschulen sowie von Lehramtsstudierenden wahrgenommen. Diese Betreuung wird jedoch nur von etwa der Hälfte der Studierenden als uneingeschränkt positiv bewertet.

#### 4.2.4 Diskussion

Hinsichtlich der zu Beginn aufgestellten Hypothesen (vgl. Abschnitt 3.3) lassen sich aus der vorliegenden Betrachtung folgende Ergebnisse ableiten:

1. Die Studierenden der Fachhochschulen schätzen das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium als ausgeglichen ein, wohingegen Studierende des Lehramts dieses Verhältnis als unausgewogen wahrnehmen. Studierende universitärer Fachdisziplinen empfinden das Verhältnis von Theorie und Praxis als weitaus problematischer und sehen in überragender Mehrzahl einen geringen Praxisbezug.
2. Studierende sämtlicher Fachdisziplinen halten Praxisphasen mehrheitlich für einen wichtigen Bestandteil im Studium, wobei die Studierenden der Fachhochschulen das Praktikum für am wichtigsten halten, gefolgt von Studierenden des Lehramts und anderen universitären Fachdisziplinen.
3. Die Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich hinsichtlich der Vorbereitung der Praxisphasen. So ist der Praktikumsvertrag ein herausstellendes Merkmal von Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten. Zudem scheint die Festlegung konkreter Aufgaben, Vorbereitungen und Vorbereitungsveranstaltungen insbesondere im Lehramt und an den Fachhochschulen stattzufinden. Studierende der universitären Fachdisziplinen nehmen mehrheitlich an Vorbereitungen und Vorbereitungsveranstaltungen teil, konkrete Aufgaben werden aber nur in weniger als der Hälfte der Fälle festgelegt.
4. Die Studierenden aller untersuchten Fachdisziplinen und Hochschulen sind mit der Vorbereitung und der Betreuung der Praxisphasen eher unzufrieden. So erleben nur knapp die Hälfte der Studierenden des Lehramts und der Fachhochschulen und sogar nur etwa ein Drittel der Studierenden universitärer Fachdisziplinen die Betreuung der Praxisphasen als vorbildhaft.

Insgesamt betrachtet ergibt sich aus Sicht der Studierenden eine differenzierte Einschätzung bezüglich der organisatorischen Umsetzung, Betreuung und Unterstützung von Praxisphasen. Deutlich positiv werden diese Aspekte von Studierenden der Fachhochschulen, gefolgt von Studierenden des Lehramts, eingeschätzt. Das Schlusslicht bilden hingegen die anderen universitären Fachdisziplinen. Auf die Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen weist auch Multrus (2009) hin. Es scheint, als fälle den traditionell praxisorientierten Fachhochschulen die Umsetzung der Forderungen des Bologna-Prozesses leichter, so dass Universitäten hinsichtlich der berufsbehebenden (Aus)Bildung eventuell noch von den Fachhochschulen lernen können (vgl. Abschnitt 2). Weiterhin könnte das Ergebnis Hinweise darauf liefern, dass in einigen Fachdisziplinen, wie z. B. an den Fachhochschulen oder im Lehramt, bereits erkennbare Berufsfelder nach dem Studium existieren, so dass Studierende dieser Fachdisziplinen die organisatorische Umsetzung, Betreuung und Unterstützung von Praxisphasen möglicherweise positiver einschätzen als Studierende, in deren Fachdisziplin das spätere Berufsfeld noch weitgehend diffus erscheint (vgl. Abschnitt 2).

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Studierende das Praktikum im Studium mehrheitlich für essentiell halten. In Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis erleben aber lediglich Studierende der Fachhochschulen praktische Studieninhalte als gut integriert. Diese Befunde stehen im Einklang mit den Ergebnissen anderer Studien, in denen Studierende angeben, dass der Praxisbezug eines der bedeutsamsten Merkmale im Studium darstellt. Dabei zeigt sich, dass den Studierenden der Fachhochschulen der Praxisbezug im Studium im Gegensatz zu Studierenden der Universitäten ausreicht (u. a. Multrus 2009). Ein Vorschlag zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses geht aus der Studie von Soellner u. a. (2008) hervor. Hier wünschen sich Studierende, dass Personen aus der Praxis in der Hochschule stärker über ihre Tätigkeit sprechen. Weiterhin weisen die Ergebnisse unseres Forschungsprojektes darauf hin, dass die Betreuung für Studierende aller Studieneinrichtungen eine wichtige Rolle spielt, die reale Betreuung durch einen festen Ansprechpartner allerdings insbesondere von Studierenden der Fachhochschulen sowie von Studierenden des Lehramts wahrgenommen wird. Auch Multrus

(2009) berichtet, dass den Studierenden praktische Erfahrungen im Studium sehr wichtig sind, die Betreuung von Praxisphasen aber offenbar an Fachhochschulen besser gewährleistet ist. Soellner u. a. (ebd.) berichten in ihrer Untersuchung, dass aus Sicht der Studierenden ein fester Ansprechpartner sehr wichtig ist. Sarcletti (2009) hebt ebenso die Bedeutung der Praktikumsbetreuung hervor. Er veranschaulicht anhand des „Bayerischen Absolventenpanels“ (2003/2004), dass, je besser ein Praktikum am Praktikumsort betreut wird, desto größer der eingeschätzte Nutzen ist. Eine gute Betreuung am Praktikumsort erweist sich als der wichtigste förderliche Faktor für einen hohen Nutzen von Praktika.

Unabhängig von der Betreuungsqualität einzelner Hochschuleinrichtungen muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Wahrnehmung dieser Qualität auch von Persönlichkeitsvariablen auf Seiten der Studierenden beeinflusst werden könnte (Schubarth/Speck/Seidel/Wendland 2009), so dass weiterhin großer Forschungsbedarf besteht. Es kann angenommen werden, dass beispielsweise Aspekte des Arbeitsverhaltens (z. B. Flexibilität, Handlungsorientierung), der beruflichen Orientierung (z. B. Leistungs- und Führungsmotivation), der sozialen Kompetenz (z. B. Teamorientierung, Durchsetzungsstärke) oder auch der psychischen Konstitution (z. B. Belastbarkeit, Selbstbewusstsein), wie sie durch das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (*BIP*, Hossiep/Paschen 2003) erfasst werden, maßgeblichen Einfluss auf die wahrgenommene Betreuungsqualität haben. Weiterhin könnten Vorerfahrungen bezüglich der Betreuung durch vor dem Studium erworbene Berufsausbildungen, bereits absolvierte Praktika sowie zuvor ausgeübte Erwerbs- oder ehrenamtliche Tätigkeiten eine Rolle spielen. Dabei könnten einige Studierende bereits über verinnerlichte Repräsentanzen und eingeübte Muster im Hinblick auf die Praktikumsbetreuer im Allgemeinen und speziell auch bezüglich der Interaktion mit diesen verfügen. Zudem könnten soziodemographische Variablen, wie das Alter, das Geschlecht, die Praktikumsdauer oder die Anzahl der absolvierten Hochschulsemerester Einfluss nehmen. Ferner wäre es hilfreich, die Wahrnehmung der Praktikumsbetreuer einzubeziehen um die verschiedenen Sichtweisen abzugleichen. Dabei könnte, ebenso wie bei den Studierenden

den, besonderes Augenmerk auf Persönlichkeitsvariablen, aber auch auf die Betreuung behindernde Faktoren, wie z. B. fehlende zeitliche Ressourcen oder fehlende Weiterqualifizierungen, gerichtet werden (vgl. Abschnitt 2). Weiterhin könnten unterschiedliche Erwartungen auf Seiten der verschiedenen, an der Praxisphase beteiligten Akteure eine bedeutsame Rolle spielen. So zeigen Soellner u. a. (2008), dass Studierende in der Praxisphase einen Abgleich des theoretischen Wissens mit den Praxisanforderungen erwarten. Zudem möchten sie eigenständig arbeiten und einen Zuwachs an fachspezifischem Wissen erlangen. Die Praktikumsgeber gehen allerdings davon aus, dass Studierende bereits entsprechendes Fachwissen mitbringen. Darüber hinaus erwarten sie hohe personale und soziale Kompetenzen sowie eine hohe Motivation. Die Praktikumsbeauftragten erwarten u. a., dass Studierende im Praktikum praktische Berufserfahrung sammeln. Diese Erwartungsdivergenzen könnten möglicherweise die von vielen Studierenden wahrgenommene Unzufriedenheit in Bezug auf die Betreuungsqualität erklären.

Die vorliegende Studie unterliegt einigen Limitationen. So muss kritisch angemerkt werden, dass die betrachteten Gruppen eine deutliche Heterogenität bezüglich der analysierten Stichprobencharakteristika aufweisen, was die Beurteilung der Betreuungsqualität beeinflussen und somit eine potentielle Ursache für die deutlichen Beurteilungsunterschiede darstellen könnte. Zudem muss beachtet werden, dass die Befragung zur Organisation und Betreuungsqualität mit Hilfe eines Selbstbeurteilungsinstrumentes realisiert wurde. Daher kann eine beabsichtigte oder unbeabsichtigte Verfälschung durch die Abhängigkeit der Einschätzung der Probanden vom Erinnerungsvermögen, der Selbsterkenntnis und der Aufmerksamkeit nicht ausgeschlossen werden (vgl. Bortz/Döring 2002). Die Befragungsinstrumente stellen zudem Eigenentwicklungen des Projektteams dar, die sich zwar als reliabel erwiesen haben, jedoch keine in der Forschungslandschaft etablierten Instrumente darstellen. Daraus resultiert eine eingeschränkte Vergleichbarkeit mit Befunden anderer Forschergruppen. Zudem muss kritisch diskutiert werden, dass es sich bei den befragten Studierenden mehrheitlich um die des Lehramts handelt. Dies spiegelt die Schwierigkeiten beim Feld-

zugang, wie sie bei vielen Forschergruppen anzutreffen sind, wider, schränkt allerdings die Aussagekraft unserer Ergebnisse ein. Zudem basieren unsere Untersuchungen auf kleinen Fallzahlen, so dass kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann. Dennoch gehen wir davon aus, dass unsere Ergebnisse auf die Forschungsfrage anwendbar sind. Weiterhin wäre es wünschenswert, neben der Vorbereitung von Praxisphasen ebenso deren Nachbereitung als wichtigen Bestandteil der organisatorischen Umsetzung, Betreuung und Unterstützung aufzunehmen.

Im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes sollen die zuvor diskutierten Aspekte gründlich analysiert werden. So liegen Angaben zu Persönlichkeitsvariablen auf Seiten der Studierenden vor. Durch eine Selbsteinschätzung der Praktikumsbetreuer kann zudem deren Wahrnehmung bezüglich der Betreuungsqualität betrachtet werden. Daneben können Persönlichkeitsvariablen der Praktikumsbetreuer, die möglicherweise Einfluss auf die Qualität der Betreuung nehmen, eingehend analysiert werden. Zudem sind Angaben zur Nachbereitung der Praxisphasen vorliegend, die künftig differenziert betrachtet werden. Ferner soll der Einfluss potentiell bedeutsamer soziodemographischer Variablen, wie z. B. Alter, Geschlecht, Praktikumsdauer, Anzahl der absolvierten Hochschulsemeister oder Vorerfahrungen, näher erforscht werden.

Insgesamt betrachtet ist hervorzuheben, dass unserem Kenntnisstand zufolge bislang keine Studie die studentischen Praxisphasen verschiedener Fachdisziplinen vergleichend untersucht hat. Insgesamt stellen Praxisphasen ein weitgehend unerforschtes Gebiet dar. Dies überrascht, da insbesondere im Rahmen des Bologna-Prozesses der Ruf nach einer stärkeren Berufsqualifizierung in den neu strukturierten Bachelor- und Masterstudiengängen laut wurde (vgl. Abschnitt 2). Das Forschungsprojekt ProPrax leistet somit erstmals fach- und hochschulübergreifend einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Praxisphasen.

### 4.3 Kompetenzentwicklung in außeruniversitären Praktika

Spätestens seit der Bologna-Reform hat der Kompetenzbegriff für den Hochschulbereich an Bedeutung gewonnen: Die Orientierung auf den Lernenden, die Beschäftigungsbefähigung durch stärkeren Berufsfeldbezug und die Formulierung klarer Qualifikations- und Kompetenzziele sind zentrale Inhalte (vgl. Abschnitt 2). Neben den Möglichkeiten, Kompetenzen innerhalb der Hochschule zu fördern, stellt sich die Frage, ob außeruniversitäre Praktika als Teil der Hochschulausbildung zu der gewünschten Kompetenzentwicklung beitragen. So formulieren Weil/Tremp (2010), dass ein Praktikum als vorübergehende Vernetzung in die Berufswirklichkeit das Ziel hat, Kompetenzen der Studierenden zu entwickeln, die innerhalb der Hochschule nicht oder in nicht ausreichendem Maße zu erreichen wären (vgl. Abschnitt 2). Sie nehmen an, dass das temporäre Handeln in der Berufswirklichkeit neben den rein fachlichen Kompetenzen ermöglicht, die berufsfeldbezogenen und handlungsbefähigenden Kompetenzen zu erwerben. Ob sich diese Annahmen bestätigen lassen, d. h. ob außeruniversitäre Praktika tatsächlich zum Kompetenzerwerb beitragen und ob es Einflussfaktoren auf diese Entwicklung gibt, sind bisher in der Hochschulforschung weitestgehend unerforschte Fragen. Studien im Bereich der Lehrerforschung geben Hinweise auf die Wirksamkeit von Praktika, doch sind diese Ergebnisse z. T. gegensätzlich und nicht unmittelbar auf andere Fachdisziplinen bzw. Hochschuleinrichtungen übertragbar. Müller (2010) zeigt beispielweise auf, dass sich eine einjährige Praxisphase im Lehramt nicht umfassend auf die Kompetenzselbsteinschätzung auswirkt, wohingegen Denner (2010) zu dem Schluss kommt, dass das Niveau des berichteten Kompetenzerwerbs durch ein halbjähriges Praktikum als gut bewertet wird (vgl. Abschnitt 2). Welche Einflussgrößen es auf den Kompetenzerwerb gibt, konnte Sarceletti (2009) anhand des „Bayerischen Absolventenpanels“ (2003/2004) zeigen: Je länger ein Praktikum dauert, je besser es am Praktikumsort betreut wird und je später es stattfindet, desto größer ist der Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen. Zur weiteren Klärung vieler offen gebliebener Fragen wurde das Forschungsprojekt ProPrax initiiert. Neben den in Abschnitt 4.1 und

4.2 berichteten Fragestellungen setzt es sich ebenso mit der Frage auseinander, welche berufsorientierende und -befähigende Wirkung Praxisphasen unterschiedlicher Hochschuleinrichtungen und Fachdisziplinen erzielen und wovon diese Wirkung beeinflusst wird (vgl. Abschnitt 3.2). Anhand des bisherigen Forschungsstandes und offener Fragen wurden dabei folgende, für diesen Tagungsband relevante, Hypothesen generiert (vgl. Abschnitt 3.3):

1. Die Praxisphasen tragen zu einem berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerb der Studierenden bei. Neben den fachlichen Kompetenzen werden auch überfachliche Kompetenzen (Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz) erworben.
2. Der berufsorientierende und -befähigende Kompetenzerwerb der Studierenden ist bei den fachlichen Kompetenzen größer als bei den überfachlichen Kompetenzen (Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz).
3. Die Kompetenzentwicklung zwischen den Studierenden des Lehramts, der Universitäten im Hauptfach und der Fachhochschulen unterscheidet sich nicht.
4. Das Betreuungs- und das Belastungserleben während der Praxisphasen haben einen Einfluss auf den berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerb der Studierenden.

#### 4.3.1 Untersuchungsdesign

Ergänzend zur allgemeinen Einführung in die methodische Herangehensweise aus Abschnitt 3 werden hier speziell die Erhebungsinstrumente zur Operationalisierung der oben genannten Hypothesen dargestellt sowie die angewandten statischen Analysen und die spezifische Stichprobe beschrieben.

#### 4.3.1.1 Erhebungsinstrumente

Der berufsorientierende und -befähigende Kompetenzerwerb wurde mittels der im Projekt entwickelten Skalen, den Potsdamer Kompetenz Skalen erfasst. Ergänzend zu der Sozialen und Personalen Kompetenz wurde eine ebenso im Forschungsprojekt ermittelte Kurzform des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von Hosiep/Paschen (2003) eingesetzt. Eine genauere Beschreibung der Skalen und ihrer Entwicklung findet sich in Abschnitt 3.5.3. Zur Beantwortung der Hypothesen 1 bis 3 wurden die Skalen der fachlichen Kompetenz und der überfachlichen Kompetenzen (vgl. Tab. 2 und Tab. 6 in Abschnitt 3.5.3.2) eingesetzt. Zur Beantwortung der vierten Hypothese, d. h. zur Ermittlung möglicher Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung, wurden zusätzlich das Belastungs- und das Betreuungserleben der Studierenden erhoben.

#### 4.3.1.2 Statistische Analysen

Die statistischen Berechnungen erfolgten mit Hilfe von SPSS (Version 18.0). Zur Überprüfung der Normalverteilung und der Varianzhomogenität intervallskalierter Daten (Alter, Semesteranzahl, Kompetenzskalen) dienten ebenso Kolmogorov-Smirnov-Tests sowie Levene-Tests. Um Gruppenunterschiede zu ermitteln, wurden bei intervallskalierten Daten einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließenden post-hoc-Tests (Bonferroni) bzw. bei nominalskalierten Daten Chi-Quadrat-Verfahren gewählt. Die Analysen im Längsschnitt wurden mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung und anschließenden post-hoc-Tests (Bonferroni) gerechnet. Zur Erfassung des Einflusses verschiedener Determinanten auf die Kompetenzentwicklung wurden Differenzwerte zwischen erstem Messzeitpunkt (vor dem Praktikum) und zweitem Messzeitpunkt (nach dem Praktikum) gebildet. Diese Differenzwerte gingen anschließend als abhängige Variablen in eine lineare Regressionsanalyse ein.

#### 4.3.1.3 Stichprobenbeschreibung

In der Drop-out-Rate vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich ein methodisches Problem: Nur ca. 50 % aller Teilnehmer der Ersterhebung, d. h. 133 Studierende, konnten für eine zweite Erhebung nach dem Praktikum gewonnen werden.<sup>20</sup> Da somit die folgenden Berechnungen mit einer Teilstichprobe aus der in Abschnitt 4.2 beschriebenen Stichprobe berechnet wurden, wird diese im Verlauf gesondert vorgestellt.

Wie bereits in den Analysen vorheriger Abschnitte (4.1 und 4.2) wurde die Stichprobe in drei Untergruppen (Lehramt, Universität im Hauptfach, Fachhochschule) geteilt. Es nahmen 90 Lehramtsstudierende, 19 Studierende der Universität aus den Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft, Informatik, Agrar- und Gartenbauwissenschaften und 24 Studierende einer Fachhochschule im Studiengang Landschaftsnutzung und Naturschutz teil. Die unterschiedliche Gruppengröße muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Ob die Homogenität als Voraussetzung der Vergleichbarkeit der Gruppen gegeben ist, wurde anhand ausgewählter soziodemografischer Variablen (Tab. 12) und praktischer Vorerfahrungen (Tab. 13) untersucht.

Im Vergleich der Gruppen zeigte sich, dass die Studierenden des Lehramts signifikant älter sind als die Studierenden der Universität im Hauptfach und der Fachhochschule, letztere sich aber nicht unterscheiden. Dies lässt sich einfach erklären: Das Praxissemester der Lehramtsstudierenden findet im Master statt, wohingegen die beiden anderen Gruppen ihr Praktikum im Bachelor absolvieren. Demnach ist der Vergleich der Gruppen in der Semesteranzahl nicht möglich, da sich die Angaben dort zum einen auf den Master, zum anderen auf den Bachelor beziehen. In der Geschlechterverteilung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede: Bei allen erhobenen Studiengängen ist der Frauenanteil hoch.

---

20 Wie bereits in Abschnitt 4.2.4 diskutiert, spiegelt dies die Schwierigkeiten beim Feldzugang wider. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist folglich eingeschränkt.

	Alter	Semesteranzahl	Geschlecht (in %)	
	M (SD)	M (SD)	weiblich	männlich
<b>Lehramt</b>	25,32 (2,63)	3,90 (2,99) <sup>1</sup>	84,4	15,6
<b>Universität</b>	21,89 (1,99)	4,11 (1,28) <sup>2</sup>	84,2	15,8
<b>Fachhochschule</b>	22,38 (2,06)	2,50 (0,51) <sup>2</sup>	70,8	29,2

<sup>1</sup> Master

<sup>2</sup> Bachelor

**Tabelle 12:** Soziodemografische Variablen, getrennt nach den drei Untergruppen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Zur Erfassung bisheriger bzw. zusätzlicher praktischer Erfahrungen wurden die Studierenden nach freiwilligen und Pflichtpraktika, Berufsausbildungen sowie Erwerbs- und ehrenamtlichen Tätigkeiten gefragt, die im fachlichen Zusammenhang zum Studium stehen (Tab. 13).

	Freiwillige Praktika	Pflichtpraktika	Berufsausbildung		Erwerbstätigkeiten		Ehrenamtliche Tätigkeiten	
	% (N)	% (N)	insgesamt % (N)	davon fachnah % (N)	insgesamt % (N)	davon fachnah % (N)	insgesamt % (N)	davon fachnah % (N)
<b>Lehramt</b>	30,0 (27)	84,4 (76)	24,4 (22)	2,2 (2)	82,2 (73)	23,3 (21)	33,2 (29)	18,9 (17)
<b>Universität</b>	15,8 (3)	26,3 (5)	0 (0)	0 (0)	52,6 (10)	15,8 (3)	36,8 (7)	10,5 (2)
<b>Fachhochschule</b>	12,5 (3)	16,7 (4)	33,3 (8)	8,3 (8)	29,2 (7)	12,5 (3)	50 (12)	29,2 (7)

**Tabelle 13:** Bisherige praktische Erfahrungen, getrennt nach den drei Untergruppen (in Prozent)

Die statistischen Analysen zeigen, dass sich die Studierenden mit bereits absolvierten Praktika in ihren Erfahrungen unterscheiden, dabei weisen die Lehramtsstudierenden signifikant häufigere freiwillige und Pflichtpraktika auf. Auch in dem Abschluss einer Berufsausbildung und vorheriger bzw. aktueller Erwerbstätigkeiten zeigen sich Differenzen. Während die Studie-

renden der Universitäten im Hauptfach keine Berufsausbildung aufweisen, so haben immerhin knapp 25 % und 33 % der Studierenden des Lehramts und der Fachhochschulen vorher eine Berufsausbildung absolviert, die jedoch überwiegend fachfremd war. Die Unterschiede in der Erwerbstätigkeit sehen folgendermaßen aus: Die meisten Studierenden des Lehramts arbeiten während oder vor ihrem Studium, knapp die Hälfte der Studierenden der Universität im Hauptfach und nur 30 % der Fachhochschulstudierenden. Im fachlichen Zusammenhang stehen die Erwerbstätigkeiten dabei überwiegend nicht. In den ehrenamtlichen Tätigkeiten unterscheiden sich die drei Gruppen nicht signifikant voneinander, wobei die Studierenden der Fachhochschule mit 50 % besonderes Engagement aufweisen.

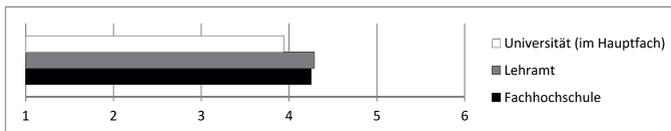
#### 4.3.2 Ergebnisse der Kompetenzmessung

##### 4.3.2.1 Die Kompetenzausprägung vor der Praxisphase

Im vorherigen Abschnitt konnte gezeigt werden, dass sich die Studierenden der drei Gruppen im Alter und in ihrer bisherigen beruflichen Erfahrung unterscheiden. Dabei stellt sich die Frage, ob nicht möglicherweise diese Vorerfahrungen, aber auch andere Lernerfahrungen und -möglichkeiten sich schon vor dem Praktikum in unterschiedlichen Kompetenzausprägungen widerspiegeln. Im Hinblick auf die neue Lernerfahrung im anschließenden Praktikum ist es ebenso wichtig zu wissen, in welchen Bereichen es überhaupt noch Entwicklungspotential gibt, d. h. die Studierenden sich nicht schon vorher als sehr kompetent einstufen.

a) *Fachliche Kompetenz*

Betrachtet man zunächst die *allgemeine Fachkompetenz* in Abbildung 5, so zeigt sich, dass alle Studierenden ihre allgemeine Fachkompetenz als „eher zutreffend“<sup>21</sup> einstufen und sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede zeigen.



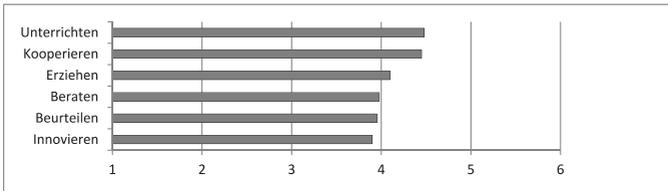
**Abbildung 5:** Die Ausgangswerte der allgemeinen Fachkompetenz (N = 133)

Die Analysen der *spezifischen Fachkompetenz* können zurzeit auf Grund zu geringer Fallzahlen im Längsschnitt lediglich für die Studierenden des Lehramts und der Agrar- und Gartenbauwissenschaften bzw. Landschaftsnutzung und Naturschutz vorgenommen werden. In Abbildung 6 sind die Ausgangswerte der *lehramtsbezogenen Kompetenzen* dargestellt. Auch hier zeigt sich, dass die Studierenden in allen Skalen bereits vor dem Praktikum ihr Können als „eher zutreffend“ einschätzen.

Für die *agrarwissenschaftlichen Kompetenzen* der Studierenden konnte ein Vergleich zwischen jeweils einem Studiengang an der Universität und der Fachhochschule vollzogen werden (Abb. 7). Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in den Ausgangswerten der Skalen *Naturschutz und Planung (Theoretische Kenntnisse)* und *Naturschutz und Planung (Praktische Kenntnisse)*: Die Werte werden von den Studierenden der Fachhochschule deutlich höher eingestuft als von den Studierenden der Universität im Hauptfach. Dies lässt sich aufgrund der unterschiedlichen

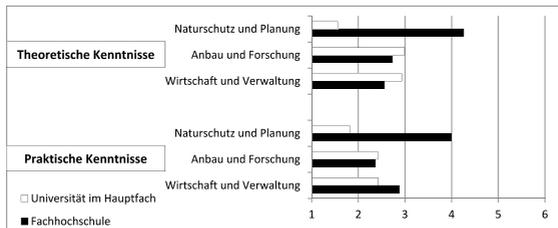
---

21 Alle Kompetenzskalen wurden auf einer sechsstufigen Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ eingeschätzt.



**Abbildung 6:** Die Ausgangswerte der lehramtsbezogenen Kompetenzen (N = 90)

Ausrichtungen der Studiengänge erklären. In allen anderen Skalen unterscheiden sich die Ausgangswerte zwischen den Gruppen nicht, zudem sind die Ausprägungen deutlich geringer.

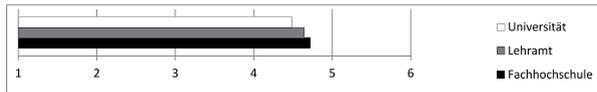


**Abbildung 7:** Die Ausgangswerte der agrarwissenschaftlichen Kompetenzen

### b) Überfachliche Kompetenzen

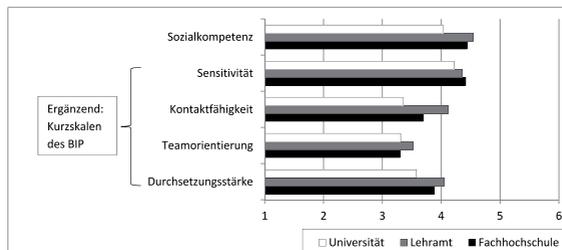
Die *Methodenkompetenz*, ermittelt über die Potsdamer Kompetenz Skalen, wird von allen Studierenden recht hoch eingestuft. Sie fühlen sich bereits vor dem Praktikum „eher“ bis „überwiegend“ kompetent, dabei unterscheiden sich die drei Gruppen nicht signifikant voneinander (Abb. 8).

Auch die Skala *Soziale Kompetenz* (Abb. 9) wird insgesamt bereits hoch eingestuft (zwischen „eher zutreffend“ bis „überwiegend zutreffend“), wobei sich die Lehramtsstudierenden sozial kompetenter als die Studierenden



**Abbildung 8:** Die Ausgangswerte der Potsdamer Kompetenz Skala – Methodenkompetenz

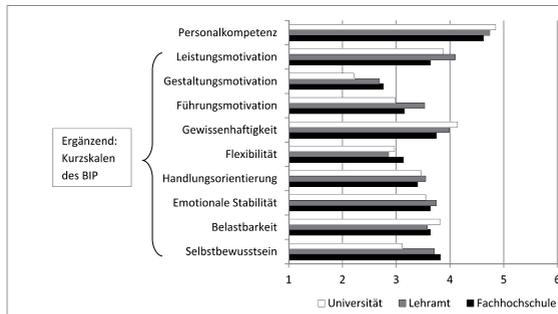
der Universität im Hauptfach einschätzen. Die zusätzlichen Kurzskalen des BIP zeigen ein heterogeneres Bild: Während die Sensitivität ähnlich hohe Ausprägungen aufweist, werden *Kontaktfähigkeit*, *Teamorientierung* und *Durchsetzungsstärke* niedriger eingestuft. Im Gruppenvergleich wird deutlich, dass sich die Studierenden der Universitäten im Hauptfach zudem signifikant niedriger in ihrer Kontaktfähigkeit und Durchsetzungsstärke bewerten als die Lehramtstudierenden.



**Abbildung 9:** Die Ausgangswerte der Sozialen Kompetenz und der ergänzenden Kurzskalen des BIP

Auch die *Personale Kompetenz* wurde bereits vor dem Praktikum von allen drei Gruppen gleich hoch, d. h. „überwiegend zutreffend“ beurteilt (Abb. 10). Betrachtet man demgegenüber die ergänzenden Kurzskalen des BIP, so zeigen sich deutlich niedrigere Ausprägungen. Die Gruppen unterscheiden sich dabei folgendermaßen signifikant voneinander: Die *Leistungsmotivation* wird von den Lehramtsstudierenden deutlich höher eingestuft als von den Studierenden der Fachhochschulen, die Führungsmotivation wird ebenso

höher von den Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Studierenden der Universität im Hauptfach eingeordnet und das Selbstbewusstsein wird niedriger von Studierenden der Universität im Hauptfach als von den anderen beiden Studierendengruppen beurteilt.



**Abbildung 10:** Die Ausgangswerte der Personalen Kompetenz und der ergänzenden Skalen des BIP

Welche Veränderungen sich durch das Absolvieren eines Praktikums in den Kompetenzausprägungen ergeben und wie sich die Gruppen der Studierenden dabei unterscheiden, ist das Thema des folgenden Abschnittes.

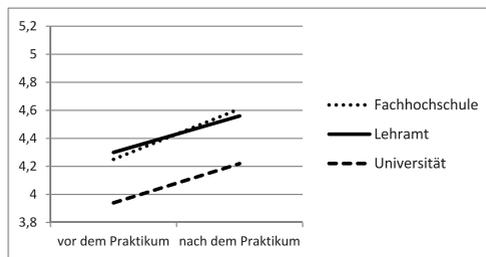
#### 4.3.2.2 Die Kompetenzentwicklung über die Zeit

Entsprechend der Hypothesen 1 bis 3 stellt sich die Frage, ob sich durch das Praktikum überhaupt etwas in den Kompetenzausprägungen verändert, die fachlichen Kompetenzen möglicherweise stärker gefördert werden und ob sich die drei Gruppen in dieser Entwicklung voneinander unterscheiden.

a) *Fachliche Kompetenz*

Obwohl die *allgemeine Fachkompetenz* schon vor dem Praktikum relativ hoch eingestuft wurde, zeigt sich eine signifikante Zunahme der Werte während des Praktikums (Abb. 11).

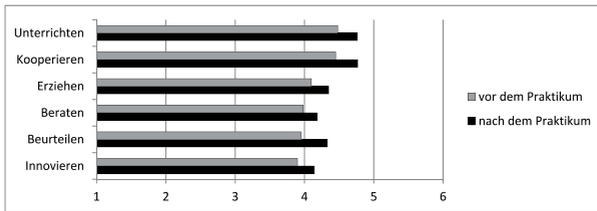
Zudem ist dieser Effekt als stark zu bewerten ( $\eta^2_{\text{partial}} = 0,19$ ). Im Vergleich der Gruppen wird deutlich, dass die Studierenden des Lehramts ihre Fachkompetenz über beide Messzeitpunkte hinweg höher einstufen als die Studierenden der Universitäten im Hauptfach.



**Abbildung 11:** Die Veränderung der allgemeinen Fachkompetenz über die Zeit

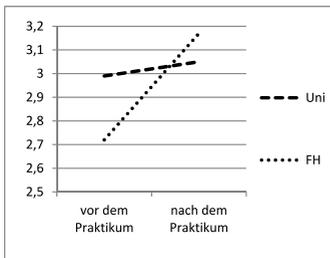
Betrachtet man die *spezifische Fachkompetenz*, so stellt sich heraus, dass die Studierenden des Lehramts in allen sechs erhobenen Skalen hoch signifikante Veränderungen über die Zeit aufweisen (Abb. 12). Die Effekte der Skalen *Unterrichten*, *Kooperieren* und *Beurteilen* sind dabei stark ( $\eta^2_{\text{partial}} > 0,14$ ) und die der Skalen *Erziehen*, *Beraten* und *Innovieren* mittel ( $\eta^2_{\text{partial}} > 0,06$ ).

In den agrarwissenschaftlichen Kompetenzen wurde in keiner der Skalen eine statistisch bedeutsame Veränderung über die Zeit deutlich. Beim Blick auf die Effektstärken ist allerdings zumindest eine Tendenz erkennbar, die vermutlich aufgrund der sehr geringen Stichprobengrößen nicht statistisch signifikant wurde. In der Variable *Anbau und Forschung (theoretische Kenntnisse)* ist ein mittlerer Effekt ( $\eta^2_{\text{partial}} = 0,09$ ) über die Zeit erkennbar. In

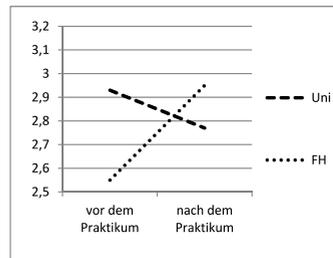


**Abbildung 12:** Die lehrramtsbezogenen Kompetenzen über die Zeit

der Skala *Wirtschaft und Verwaltung (theoretische Kenntnisse)* zeigt sich ein mittlerer Effekt der Wechselwirkung ( $\eta^2_{\text{partial}} = 0,11$ ), d. h., dass die Werte der Studierenden der Fachhochschule zu-, die der Studierenden der Universitäten im Hauptfach hingegen abnehmen (Abb. 13).



Anbau und Forschung- theoretische Kenntnisse



Wirtschaft und Verwaltung- theoretische Kenntnisse

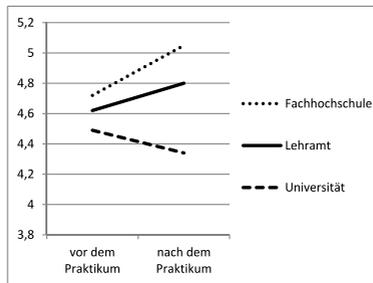
**Abbildung 13:** Veränderungen ausgewählter agrarwissenschaftlicher Kompetenzen über die Zeit

### b) Überfachliche Kompetenzen

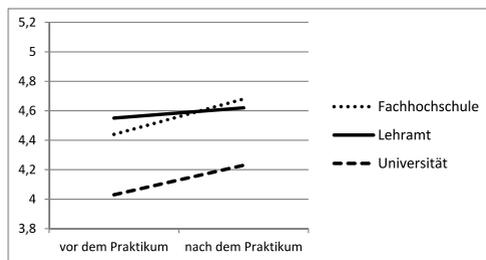
Die *Methodenkompetenz* (Abb. 14) verändert sich innerhalb der Gruppen nicht statistisch bedeutsam über die Zeit.

Dabei ist die unterschiedliche Entwicklung zwischen den Gruppen nicht signifikant, wohl aber die mittlere Differenz zwischen den Gruppen. Die

Studierenden der Fachhochschulen zeigen eine Entwicklung auf einem signifikant höheren Niveau als die Studierenden der Universitäten im Hauptfach.



**Abbildung 14:** Die Veränderung der Methodenkompetenz über die Zeit

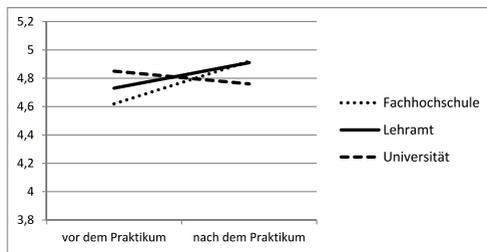


**Abbildung 15:** Die Veränderung der Sozialen Kompetenz über die Zeit

Die von den Studierenden eingestufte *Soziale Kompetenz* zeigt, trotz bereits hoher Ausgangswerte vor dem Praktikum, eine signifikante Veränderung über die Zeit; der Effekt ist allerdings eher moderat ( $\eta^2_{\text{partial}} = 0,06$ ). Zwischen den Gruppen wird deutlich, dass die Werte der Studierenden der Universität im Hauptfach signifikant unter denen der anderen beiden Gruppen liegen (Abb. 15).

Betrachtet man die ergänzenden Skalen *Kontaktfähigkeit*, *Teamorientierung* und *Durchsetzungsstärke*, so sind in allen Skalen und innerhalb der Gruppen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen über die Zeit zu beobachten. Für die *Sensitivität* gilt, dass die Veränderung über die Zeit von der Gruppenzugehörigkeit abhängt: Ist die Entwicklung der Werte in der Gruppe des Lehramts zunehmend, so nehmen die Werte der beiden anderen Gruppen über die Zeit ab. Dies ist ein mittlerer Effekt ( $\eta^2_{\text{partial}} = 0,11$ ). Wie schon in den Ausgangswerten erkennbar ist (Abschnitt 4.3.2.1), stufen sich die Studierenden der Universitäten im Hauptfach über beide Messzeitpunkte hinweg deutlich niedriger in den Skalen *Kontaktfähigkeit* und *Durchsetzungsstärke* ein als die Studierenden im Lehramt.

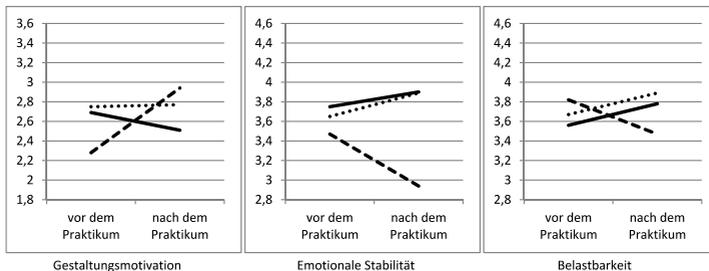
Beim Blick auf die *Personale Kompetenz* (Abb. 16) ist zu beobachten: Weder die Veränderungen über die Zeit innerhalb der Gruppen sind statistisch signifikant, noch sind diese Veränderungen abhängig von der Gruppenzugehörigkeit. Auch die Gruppenmittelwerte unterscheiden sich nicht voneinander.



**Abbildung 16:** Die Veränderung der Personalen Kompetenz über die Zeit

Werden bei der Personalen Kompetenz die ergänzenden Kurzskalen des BIP hinzugezogen, so zeigen sich keine Veränderungen über die Zeit innerhalb der Gruppen bzw. Zeiteffekte in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit (Interaktionseffekt) in der *Leistungsmotivation*, *Führungsmotivation*, *Gewissenhaftigkeit*, *Flexibilität*, *Handlungsorientierung* und *Selbstbewusstsein*. Die Gruppenunterschiede zeigen sich wie in Abschnitt 4.3.2.1 ebenso über

beide Messzeitpunkte hinweg. Wie in Abbildung 17 dargestellt, sind die Veränderungen für die Skalen *Gestaltungsmotivation*, *Emotionale Stabilität* und *Belastbarkeit* abhängig von der Gruppenzugehörigkeit (Interaktionseffekt).



**Abbildung 17:** Die Veränderungen der Skalen Gestaltungsmotivation, Emotionale Stabilität und Belastbarkeit

Für die *Gestaltungsmotivation* zeigt sich erstmals ein anderes Bild für die Studierenden der Universität im Hauptfach: Während es bei den Studierenden des Lehramts zu einer Abnahme, bei den Studierenden der Fachhochschule zu einer leichten Zunahme kommt, nimmt die *Gestaltungsmotivation* der Studierenden der Universität im Hauptfach am stärksten zu. Bei den Skalen *Emotionale Stabilität* und *Belastbarkeit* ist ein gegenläufiger Trend zu verzeichnen: Während die Werte der Studierenden des Lehramts und der Fachhochschulen über die Zeit zunehmen, verringern sich diese bei den Studierenden der Universität im Hauptfach. Alle drei Effekte sind mittelgroß (Gestaltungsmotivation:  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,09$ ; Emotionale Stabilität:  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,05$  und Belastbarkeit:  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,06$ ).

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, ob bestimmte Determinanten einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nehmen.

#### 4.3.2.3 Einflussdeterminanten auf die Kompetenzentwicklung

Da es sich noch um vorläufige Ergebnisse handelt, werden in diesem Rahmen nur der Einfluss des Betreuungs- und Belastungserleben auf die Kompetenzentwicklung (Hypothese 4) untersucht. Zum besseren Verständnis ist zu erwähnen, dass für die Regressionsanalysen die gesamte Stichprobe im Längsschnitt herangezogen wurde, lediglich für die lehramtsbezogenen Skalen wurde mit der Teilstichprobe der Lehramtsstudierenden gerechnet.

Die Berechnungen weisen darauf hin, dass das *Betreuungserleben* einen Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen Fachkompetenz, der Methodenkompetenz und des Selbstbewusstseins nimmt. Dabei wird deutlich: Je positiver die Betreuung erlebt wird, desto besser entwickeln sich die allgemeine Fachkompetenz und die Methodenkompetenz (Tab. 14). Das Selbstbewusstsein scheint jedoch durch eine gute Betreuung abzunehmen. Beim *Belastungserleben* der Studierenden zeigen sich Einflüsse auf die Skalen Emotionale Stabilität und Selbstbewusstsein. Ein erhöhtes Belastungserleben wirkt sich dabei auf die psychische Stabilität im Sinne einer Abnahme der emotionalen Stabilität und des Selbstbewusstseins aus (Tab. 14).

In einem weiteren Schritt wurde der Einfluss des Betreuungserlebens auf das Belastungserleben untersucht: Je positiver die Betreuung beurteilt wurde, desto geringer fühlten sich die Studierenden belastet.

Bei den lehramtsbezogenen Kompetenzen wurden die Einflüsse des Belastungserlebens auf die Entwicklung des Kooperierens und Innovierens der Studierenden deutlich: Je höher die Belastung eingestuft wurde, desto geringer fühlten sich die Studierenden fähig zu kooperieren und innovieren (Tab. 15).

	Betreuungserleben			Belastungserleben		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Fachkompetenz	.23	.08	.34**	–	–	–
Methodenkompetenz	.23	.11	.26*	–	–	–
Emotionale Stabilität	–	–	–	-.56	.24	-.28*
Selbstbewusstsein	-.32	.11	-.34**	-.58	.16	-.24***
<b>Betreuungserleben</b>				<b>-.45</b>	<b>.04</b>	<b>-.67***</b>

\*  $p \leq 0,05$

\*\*  $p \leq 0,01$

\*\*\*  $p \leq 0,001$

**Tabelle 14:** Einfluss des Betreuungserlebens und Belastungserlebens auf die Kompetenzentwicklung

	Belastungserleben		
	B	SE	$\beta$
<b>Kooperieren</b>	-.39	.17	-.30*
<b>Innovieren</b>	-.62	.18	-.47***

\*  $p \leq 0,05$

\*\*\*  $p \leq 0,001$

**Tabelle 15:** Einfluss des Belastungserlebens auf die Entwicklung der lehr-  
amtsbezogenen Kompetenzen

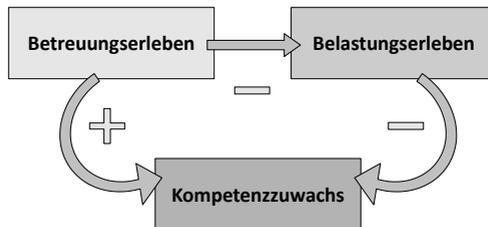
### 4.3.3 Zusammenfassung

Für die *Kompetenzausprägung vor dem Praktikum* lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Werte in den Potsdamer Kompetenz Skalen schon vor einem Praktikum recht hoch sind. Zeigen sich Gruppenunterschiede, so sind diese überwiegend in den überfachlichen Kompetenzen zu finden: Die Studierenden des Lehramts stufen sich in der Sozialen Kompetenz, in der Kontaktfähigkeit, der Durchsetzungsstärke, der Führungsmotivation und im Selbstbewusstsein höher als die Studierenden der Universitäten im Hauptfach sowie in der Leistungsmotivation höher als die Studierenden der Fachhochschulen ein. Unterschiede zwischen den Studierenden an den Universitäten im Hauptfach und den Studierenden an den Fachhochschulen ergaben sich im Selbstbewusstsein zugunsten der Fachhochschulstudierenden.

Für die *Kompetenzentwicklung über die Zeit* wird des Weiteren deutlich, dass über alle Gruppen hinweg der stärkste Effekt bei dem Erwerb der allgemeinen Fachkompetenz zu beobachten ist, aber auch die Soziale Kompetenz durch ein Praktikum gefördert werden kann. Eine spezifische Fähigkeit der Sozialen Kompetenz, die Sensitivität, konnte nur in einer Teilgruppe, der Studierenden des Lehramts, gefördert werden. Ähnlich verhält es sich mit den Skalen des BIP, die dem Bereich der psychischen Stabilität zugeordnet werden: Die Studierenden – mit Ausnahme der Studierenden der Universitäten im Hauptfach – wurden durch ein Praktikum in der emotionalen Stabilität und Belastbarkeit gestärkt. Die Studierenden der Universität im Hauptfach scheinen von einem Praktikum besonders im Bereich der Gestaltungsmotivation zu profitieren.

Die jeweiligen Einflüsse sind in der Abbildung 18 zusammenfassend dargestellt. Dabei lässt sich Folgendes wiederholen: Je besser die Betreuung erlebt wird, desto geringer fühlen sich die Studierenden belastet und desto besser entwickeln sich Fach- und Methodenkompetenz, jedoch nicht das Selbstbewusstsein. Dieses wird, zusammen mit der emotionalen Stabilität, positiv durch ein geringes Belastungserleben beeinflusst. Bei den Studierenden

des Lehramts zeigt sich zusätzlich eine positive Auswirkung von geringem Belastungserleben auf die Kooperations- und Innovationsfähigkeit.



**Abbildung 18:** Die verschiedenen Einflussgrößen auf die Kompetenzentwicklung

#### 4.3.4 Diskussion der Ergebnisse

Hinsichtlich der zu Beginn aufgestellten Hypothesen (vgl. Abschnitt 3.3) lassen sich aus der vorliegenden Betrachtung folgende Ergebnisse ableiten:

1. Die Praxisphasen tragen zu einem berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerb der Studierenden bei. Dabei wird über alle Gruppen hinweg deutlich, dass neben der fachlichen Kompetenz vor allem die Soziale Kompetenz erworben wird. Für die anderen überfachlichen Kompetenzen gibt es gruppenspezifische Unterschiede.
2. Der berufsorientierende und -befähigende Kompetenzerwerb der Studierenden ist bei den Fachkompetenzen größer als bei den überfachlichen Kompetenzen (Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz).
3. Die Kompetenzentwicklung zwischen den Studierenden des Lehramts, der Universitäten im Hauptfach und der Fachhochschulen unterscheidet sich.

4. Das Betreuungs- und Belastungserleben während der Praxisphasen hat einen Einfluss auf den berufsorientierenden und -befähigenden Kompetenzerwerb der Studierenden. Ebenso zeigen sich Einflüsse des Betreuungserlebens auf das Belastungserleben.

Mit den aufgezeigten Ergebnissen konnten einige der eingangs erwähnten, offenen Fragen weitgehend geklärt werden. Es wurde deutlich, entsprechend der Annahmen von Weil/Tremp (2010), dass ein Praktikum (in allen drei Gruppen) über die Lehrveranstaltungen hinaus zum Kompetenzerwerb beitragen kann. Dabei wurden besonders deutlich die Fachkompetenzen (allgemeine Fachkompetenz sowie die lehramtsbezogenen spezifischen Fachkompetenzen) gefördert, in den überfachlichen Kompetenzen hingegen konnten nur für den Bereich der Sozialen Kompetenz Effekte erzielt werden. Ein Praktikum per se fördert möglicherweise noch nicht die erwünschten überfachlichen Kompetenzen. Dass diese abhängig von weiteren Einflussgrößen sind, zeigte sich in einem weiteren Schritt. Die Methodenkompetenz scheint dabei abhängig von der erlebten Betreuung zu sein, Teilbereiche der Personalen Kompetenz, besonders aus dem Bereich der Psychischen Stabilität, hingegen von der erlebten Belastung. Dabei spielt die als positiv beurteilte Betreuung eine weitere wichtige Rolle, indem sie die Belastung verringert. Auch hier kann also der Hinweis gegeben werden, dass die Betreuung des Praktikums als eine wichtige Komponente beim Erwerb, insbesondere der überfachlichen Kompetenzen, gesehen werden kann.

Betrachtet man nun noch einmal entsprechend der Hypothese 3 die Ergebnisse getrennt nach den Untergruppen, so zeigt sich entgegen der Ergebnisse von Müller (2010), allerdings im Einklang mit den Ergebnissen von Denner (2010) und Bodensohn/Schneider (2008), dass besonders in dem halbjährigen Praxissemester der *Lehramtsstudierenden* die allgemeinen und spezifischen Fachkompetenzen, aber auch Bereiche der Sozialen Kompetenz und Teilaspekte der Personalen Kompetenz, besonders der Psychischen Stabilität, gefördert werden konnten. Dass die Lehramtsstudierenden schon vor dem Praktikum in vielen Kompetenzen höhere Werte aufzeigten, könnte in den deutlich häufiger genannten praktischen Vorerfahrungen und Lernmög-

lichkeiten, auch im höheren Alter begründet sein. Möglicherweise ist das Alter bzw. die höhere Semesteranzahl ebenso ein Hinweis auf eine bessere Wirksamkeit des Praktikums, denn wie Sarceletti (2009) feststellt, profitieren Studierende in der Kompetenzentwicklung mehr, wenn sie ein Praktikum gegen Ende des Studiums antreten. Verwunderlich erscheint, dass die Gestaltungsmotivation während eines Praktikums in ihren Werten abnimmt. Genauso ist die Fähigkeit zu Kooperieren und Innovieren abhängig von dem Belastungserleben. Dinge zu verändern, neue Prozesse in Gang zu setzen, aber auch andere Personen im Handeln zu berücksichtigen, kann möglicherweise nur in einer entlastenden Arbeitsatmosphäre stattfinden, die durch eine gute Betreuung gefördert werden kann.

Die Ergebnisse der Studierenden der Universität im Hauptfach und der Fachhochschulen basieren auf wesentlich geringeren Stichprobengrößen, so dass die Ergebnisse nur vorsichtig interpretiert werden können. In jedem Fall sollten weitere Analysen mit größeren Stichproben überprüfen, ob sich die gefundenen Effekte replizieren lassen.

Für die *Studierenden der Fachhochschule* wurden Effekte des Praxissemesters auf einige der erhobenen Kompetenzen deutlich. So nahmen die theoretischen Kenntnisse im Bereich Anbau und Forschung, aber auch in Wirtschaft und Verwaltung über die Zeit zu, nicht aber die praktischen Kenntnisse. Die Soziale Kompetenz konnte gefördert werden, wohingegen ein Teilbereich, die Sensitivität, während des Praktikums eher abnahm. Genauso zeigten sich leicht rückläufige Tendenzen in der Gestaltungsmotivation, hingegen positive Auswirkungen auf die psychische Stabilität. Warum Sensitivität und Gestaltungsmotivation sogar rückläufige Tendenzen aufweisen, könnte möglicherweise von den im Praktikum absolvierten Aufgaben abhängen. Dabei wäre es hilfreich zu wissen, ob die Praktikanten z. B. im Team arbeiten konnten und/oder Gestaltungsmöglichkeiten hatten, um diese speziellen Fähigkeiten überhaupt entwickeln zu können.

Die *Studierenden der Universitäten* im Hauptfach zeigen hingegen in einigen Skalen niedrigere Ausgangswerte als die Lehramtsstudierenden oder

Fachhochschulstudierenden. Besonders wird dies in dem Bereich der Sozialen Kompetenz deutlich, was möglicherweise durch die geringere praktische Vorerfahrung begründet sein könnte. Welchen Einfluss dabei auch die Fachkulturen haben, müsste in weiteren Studien berücksichtigt werden. In den Veränderungen durch die Praxiserfahrungen wurden im Vergleich niedrigere Effekte als in den anderen beiden Gruppen deutlich und z. T. sogar rückläufige Tendenzen (Methodenkompetenz, Skalen der Psychischen Stabilität) erkennbar. Eine mögliche Erklärung rückläufiger Tendenzen liegt darin, dass ein Praktikum zur Reflexion über eigene Kompetenzen anregt und eventuell vorherige überhöhte Selbsteurteile durch die praktische Erfahrung zu kritischeren und realistischeren Urteilen verändert. Die Gestaltungsmotivation konnte bei den Studierenden der Universitäten im Hauptfach gefördert werden.

Ob sich die Unterschiede zwischen den Gruppen auch aus den verschiedenen Fachkulturen ergeben, gilt es in weiteren Studien zu überprüfen. Auch Sarcletti (2009) fand heraus, dass es in den Fachkulturen Unterschiede gibt, nicht zuletzt begründet in der unterschiedlichen Klarheit der Berufsbilder. Es ist ebenso ratsam, eine Kontrollgruppe hinzuzuziehen, um mögliche Einflussgrößen (externe Effekte, Regressionseffekte etc.) auszuschließen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass diese Ergebnisse nur vorläufig sind. Welche weiteren Projektaktivitäten sich in Planung befinden, werden im folgenden Abschnitt als Ausblick dargestellt.

## 5 Resümee und Ausblick

In unserem Beitrag wurden – aufbauend auf dem kurz skizzierten, in vielen Punkten noch defizitären Forschungsstand – erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax zu Rolle und Wirksamkeit von Praxisphasen als Lernort außerhalb der Hochschule vorgestellt. Mittels eines am Evaluationsmodell angelehnten, längsschnittlichen Forschungsdesigns wurden curriculare Praktikumskonzepte unterschiedlicher Fachkulturen an verschiedenen Hochschulen sowie deren organisatorische Umsetzung und Wirkungen im Sinne der Kompetenzentwicklung der Studierenden untersucht.

Die vorläufigen Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die mit dem Bologna-Prozess intendierten Ziele von Beschäftigungs- bzw. Berufsfähigkeit – trotz z. T. formaler curricularer Anpassung – sich nicht adäquat, weder in den Curricula noch in der Organisation von Praxisphasen, bei den Bachelorstudierenden widerspiegeln. Demzufolge fallen auch die studentischen Kompetenzgewinne und die retrospektive Bewertung der Praxisphasen eher zwiespältig aus. Allerdings machen unsere Analysen – und dies ist der überraschendste Befund – auf den beträchtlichen Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen aufmerksam. Während an Fachhochschulen eher integrierte, betreute Praxisphasen vorherrschen, die auch zu Kompetenzgewinnen führen, ist dies an Universitäten eher die Ausnahme. Insofern können sich Universitäten, die sich in ihrem Selbstverständnis von Fachhochschulen unterscheiden, an diesen orientieren, wenn sie die Praxis- und Berufsfeldbezüge in ihren Studiengängen erhöhen wollen. Eine Sonderstellung nehmen Lehramtsstudiengänge ein, bei denen sich (vergleichbar mit Studiengängen an Fachhochschulen) signifikante Kompetenzgewinne nachweisen lassen. Der durch Praxisphasen nachweisbare Kompetenzzuwachs wird dabei vor allem durch die wahrgenommene Betreuung und Belastung moderiert. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass integrierte und professionell betreute Praxisphasen zu einem Kompetenzgewinn in verschiedenen Kompetenzbereichen führen.

Anknüpfend an diese Zwischenergebnisse lassen sich für die weitere Arbeit von ProPrax folgende Schritte ableiten: Zum einen werden in Zukunft zusätzliche Erhebungen stattfinden, um einerseits höhere Teststärken zu erreichen, andererseits um die verschiedenen Fachkulturen vergleichen zu können. Dabei sind Gegenüberstellungen der naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächer geplant. Die statistischen Analysen werden fortgeführt und vertieft, indem beispielsweise weitere Einflussdeterminanten auf den Kompetenzerwerb berücksichtigt werden, die, wie im Untersuchungsmodell in Abschnitt 3 dargestellt, zum einen die Inputqualität (z. B. Selbstwirksamkeitserleben, Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden) und zum anderen die Prozessqualität (z. B. Aufgaben während des Praktikums, Interaktion Betreuer-Praktikant) berücksichtigen. Zum anderen wird die vorgesehene Einbeziehung der Mentoren in die Befragungen weiteren Aufschluss über mögliche Wirkfaktoren der Praktikumsqualität geben. Die Auswertung der Fragebogenerhebung der Mentoren bzw. Praktikumsbetreuer vor Ort ist eine weitere Aufgabe mit dem Ziel, Zusammenhänge und Unterschiede der Einschätzungen Studierender und deren Betreuer zu entdecken. Schließlich gehen die gesamten Ergebnisse direkt in die Entwicklung eines Trainingsmodells zur Verbesserung der Betreuungskompetenz von Mentoren ein. Darüber hinaus ist geplant, die Ergebnisse an die Einrichtungen zurückzumelden und durch einen gezielten Ergebnistransfer auf verschiedenen Ebenen zu einer Verbesserung der Praxisphasen im Rahmen des Bologna-Prozesses beizutragen.

Das Forschungsprojekt ProPrax leistet somit erstmals fach- und hochschulübergreifend einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Praxisphasen.

## Anhang

### Stichprobencharakteristika

	LA	UNI	FH	Kruskal-Wallis-Test			Post-Hoc-Tests
	N = 236 M (SD)	N = 108 M (SD)	N = 63 M (SD)	df	$\chi^2$	p	
<b>Alter</b>	25,2 (2,7)	23,1 (2,8)	23,7 (3,7)	2	76,9	< 0,001 <sup>***</sup>	LA > UNI = FH
<b>Semesteranzahl (Hauptfach)</b>	4,2 (3,0)	5,0 (2,0)	3,6 (1,5)	2	35,6	< 0,001 <sup>***</sup>	UNI > FH = LA
	LA	UNI	FH	Chi-Quadrat-Test			Post-Hoc-Tests
	N = 203 % (N)	N = 106 % (N)	N = 59 % (N)				
<b>Berufsausbildung</b>	20,7 (42)	15,1 (16)	32,2 (19)	2	6,7	0,035 <sup>*</sup>	FH > UNI = LA
	davon fachnah 33,3 (14)	davon fachnah 50 (8)	davon fachnah 63,2 (12)				
	LA	UNI	FH	Chi-Quadrat-Test			Post-Hoc-Tests
	N = 201 % (N)	N = 106 % (N)	N = 59 % (N)				
<b>Erwerbstätigkeit</b>	80,6 (162)	64,2 (68)	52,5 (31)	2	21,3	< 0,001 <sup>***</sup>	LA > UNI = FH
	davon fachnah 42 (68)	davon fachnah 39,7 (27)	davon fachnah 38,7 (12)				
	LA	UNI	FH	Chi-Quadrat-Test			Post-Hoc-Tests
	N = 192 % (N)	N = 101 % (N)	N = 56 % (N)				
<b>Ehrenamtliche Tätigkeit</b>	32,5 (62)	30,7 (31)	46,4 (26)	2	4,5	0,104	–
	davon fachnah 64,5 (40)	davon fachnah 35,5 (11)	davon fachnah 61,5 (16)				

\* p < 0,05  
\*\*\* p < 0,001

**Tabelle 16:** Stichprobencharakteristika; Anmerkungen: LA = Lehramt, UNI = Universität, FH = Fachhochschule

## Literatur

- ABEL, J./FAUST, G. (Hrsg.) (2010): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster.
- ADELHOFER, H. (2010): Optimierter Ablauf obligatorischer Praxisphasen durch 3-P-K und Verbesserung von Soft-Skills. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5, H. 2, S. 87-92.
- BANSCHERUS, U./GULBINS, A./HIMPELE, K./STAACK, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Frankfurt/M.
- BARGEL, T./RAMM, M./MULTRUS, F. (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bonn, Berlin.
- BARGEL, T./MULTRUS, F./RAMM, M./BARGEL, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin.
- BARTOSCH, U./MAILE, A./SPETH, CH. (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Fachbereichstag Soziale Arbeit: Lüneburg am 04. Dezember 2008. URL: [www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/downloads/HF\\_sections/content/QR\%20SArb.pdf](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/downloads/HF_sections/content/QR\%20SArb.pdf) (Stand: 22.04.2010).
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- BERENDT, B./VOSS, H.-P./WILD, J. (2010): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- BERGMANN, B. (2007): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 194-223.
- BLANCKE, S./ROTH, C./SCHMID, J. (2000): Beschäftigungsfähigkeit ("Employability") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Stuttgart.

BLÖMEKE, S./KAISER, G./LEHMANN, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster.

BLÖMEKE, S./KÖNIG, J. (2010): Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Sekundarstufenlehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte. Münster.

BLOOM, B. S. (1956): Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive. New York.

BMBF (2007): BMBF-Förderprogramm: Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre. Bonn. URL: [www.bmbf.de/foerderung/11878.php](http://www.bmbf.de/foerderung/11878.php) (Stand: 25.11.2010).

BMBF (2010): Der Bologna-Prozess (05.05.2010). URL: [www.bmbf.de/de/3336.php#historie](http://www.bmbf.de/de/3336.php#historie) (Stand: 25.11.2010).

BODENSOHN, R./SCHNEIDER, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik 22, H. 3, S. 274-304.

BOMMES, M./RADTKE, F.-O./WEBER, H.-E. (1995): Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt. Universität Bielefeld.

BORTZ, J./DÖRING, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (3. überarbeitete Aufl.). Berlin.

BRÄNDLE, T. (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden.

BRAUN, E./SOELLNER, R./HANNOVER, B. (2006): Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn, S. 60-67.

BRAUN, E. (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp. Göttingen.

BRAUN, E./GUSY, B./LEIDNER, B./HANNOVER, B. (2008): Kompetenzorientierte Lehrveranstaltung – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica 54, H. 1, S. 30-42.

BRINEK, G./HÖRMANN, B./HOPMANN, S. (Hrsg.) (2010): Bologna – What's next? Über die Zukunft der österreichischen Hochschulen. Wien.

DENKINGER, J./KLUGE, N. (1981): Zur Praxisorientierung des Studiums, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel, Arbeitspapiere 10. Kassel.

DENNER, L. (2010): Schulpraktische Studien zwischen institutionellen Ansprüchen und studentischen Lernprozessen. In: Arnold, K.-H./Hauenschild, K./Schmidt, B./Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 217-220.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft. URL: [http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC\\_HF\\_EW.htm](http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.htm) (Stand: 22.04.2010).

DOCHY, F. J. R. C./ALEXANDER, P. A. (1995): Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. In: European Journal of Psychology of Education 10, pp. 225-242.

ELLERMANN, W. (2007): Sozialpädagogische Praxis: Das sozialpädagogische Praktikum. Berlin.

ERPENBECK, J. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 9-19.

EULER, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in schulischer Trägerschaft. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsbildung. Bielefeld, S. 71-87.

FAUST-SIEHL, G./HEIL, S. (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. In: Die Deutsche Schule 93, H. 1, S. 105-115.

FISCHLER, H. (2009): Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung – nach „Bologna“ und PISA. In: Kircher, E./Girwidz, R./Häußler, P. (Hrsg.): Physikdidaktik. Theorie und Praxis. Berlin, Heidelberg, S. 709-734.

FREY, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 51, Beiheft, S. 30-46.

FREY, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau.

FREY, A./BALZER, L. (2003): Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen SMK: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: Empirische Pädagogik 17, H. 2, S. 148-175.

FREYTAG, J. (2005): Bachelor/Master – nur ein Modell für Fachhochschulen? In: Informatik-Spektrum 28, H. 2, S. 144-147.

GEHRMANN, A./HERICKS, U./LÜDERS, M. (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards und Kompetenzmodell. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn.

GENSCH, K. (2008): Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrungen und Berufsbefähigungen in Bachelor-Studiengängen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, H. 2, S. 56-84.

GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK (2005): Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) für Bachelor- und Masterprogramme im Studienfach Informatik an Hochschulen. URL: [www.gi-ev.de/fileadmin/redaktion/empfehlungen/GI-Empfehlung\\_BaMa2005.pdf](http://www.gi-ev.de/fileadmin/redaktion/empfehlungen/GI-Empfehlung_BaMa2005.pdf) (Stand: 26.04.2010).

GROB, U./MAAG MERKI, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern.

GRÖSCHNER, A. (2009): Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Jena.

GRÖSCHNER, A./SCHMITT, C. (2010): Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 2, S. 89-97.

HACKER, W. (1992): Expertenkönnen. Erkennen und Vermitteln. Göttingen.

HASCHER, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 51, Beiheft, S. 130-148.

HASSELHORN, M./GOLD, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.

HECKT, D. H. (2001): Pädagogische Praktika zwischen alten Ansprüchen und neuen Wirklichkeiten. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, S. 14-26.

HEDTKE, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. URL: [www.jsse.org/2000/2000-0/hedtke.htm/](http://www.jsse.org/2000/2000-0/hedtke.htm/) (Stand: 15.08.2010).

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (1997): Entschließung des 183. Plenums vom 10.11.1997 zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. URL: [www.hrk.de/de/beschluesse/109\\\_486.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\_486.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+) (Stand: 25.11.2010).

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik. 8/2008. Bonn.

HOSSIEP, R./PASCHEN, M. (2003): Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – BIP (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Göttingen.

JENERT, T. (2008): Kompetenzorientiertes Lernen im Bologna-Studium. Universität Augsburg. URL: [www.imb-uni-augsburg.de/files/Jenert\\\_Kompetenzentwicklung\\\_Bologna\\\_08.pdf](http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Jenert\_Kompetenzentwicklung\_Bologna\_08.pdf) (Stand: 25.11.2010).

KANNING, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen.

KAUFFELD, S./GROTE, S./HENSCHEL, E. (2007): Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 337-347.

KAUFHOLD, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

KEUFFER, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 21, H. 40, S. 51-68.

KLIPPERT, H. (2000): Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim.

KRUSE, E. (2009): Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess. In: Sozial Extra 33, H. 1, S. 42-47.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1999): KMK-Beschluss vom 20.10.1999 zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. URL: [www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/wissenschaft-hochschule.html](http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/wissenschaft-hochschule.html) (Stand: 25.11.2010).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf) (Stand: 17.12.2010).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Stand: 25.11.2010).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der KMK vom 02.06.2005). URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf) (Stand: 25.11.2010).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (Stand: 25.11.2010).

LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken (3., korrigierte Aufl.). Weinheim.

- LÖWISCH, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt.
- LÜDERS, C. (1987): Der »wissenschaftlich ausgebildete Praktiker« in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programmes. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 5, S. 635-653.
- MANDL, H./KOPP, B./DVORAK, S. (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: [www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf) (Stand: 25.11.2010).
- MAYRING, PH. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (5. Aufl.). Weinheim.
- MAYRING, PH. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung (3., überarbeitete Aufl.). Weinheim.
- MERZYN, G. (2004): Lehrerbildung – Bilanz und Reformbedarf. Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerbildung. Baltmannsweiler.
- MÜLLER, K. (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn.
- MULTRUS, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezüge im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. Konstanz.
- NIEKE, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13-27.
- OELKERS, J. (2000): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. URL: [www.jsse.org/2000/2000-0/pdf/oelkers.pdf](http://www.jsse.org/2000/2000-0/pdf/oelkers.pdf) (Stand: 25.11.2010).
- OSER, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, H. 1, S. 26-37.
- OSER, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich, S. 215-343.
- OSER, F./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich.

PASTERNAK, P./BLOCH, R./HECHLER, D./SCHULZE, H. (2009): Studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis im Studium. Eine empirische Erkundung an ostdeutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte 4, H. 1, S. 28-31.

POHLENZ, PH./OPPERMANN, A. (Hrsg.) (2010): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld.

PÜTTJER, C./SCHNIERDA, U. (2006): Bewerben um ein Praktikum. Frankfurt/M.

RAMMSTEDT, B./JOHN, O. P. (2005): Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Kommentars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. In: Diagnostica 51, H. 4, S. 195-206.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Hannover.

RUF, M. (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. In: Das Hochschulwesen, Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 54, H. 4, S. 135-139.

SARCLETTI, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Bamberg.

SCHAEPER, K. (2008): Lehrerbildung nach Bologna. In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinspel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim, Basel, S. 27-35.

SCHINDLER, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, H. 4, S. 6-26.

SCHUBARTH, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 40, S. 70-88.

SCHUBARTH, W./SPECK, K./SEIDEL, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M.

SCHUBARTH, W./SPECK, K./SEIDEL, A./WENDLAND, M. (2009): Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur

ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, H. 2, S. 302-323.

SCHUBARTH, W./WENDLAND, M./EBEL, K./GIEST, H./KOCH, H./PAULICK, M./POHLENZ, PH. (2007): Analysen zur Studienqualität in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Potsdam. Potsdam.

SCHULZE-KRÜDENER, J./HOMFELDT, H. G. (2002): Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, S. 127-142.

SCHWARZ-HAHN, S./REHBURG, M. (2004): Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.

SCHWARZER, R./JERUSALEM, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.

SEUFERT, S./EULER, D. (2004): Nachhaltigkeit von e-Learning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie. St. Gallen. URL: [www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2004-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf](http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2004-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf) (Stand: 25.11.2010).

SOELLNER, R./SCHEIBNER, N./HAPKEMEYER, J./FINK, C. (2008): Erwartungen an das Praktikum im Studium – Anregungen zur Entwicklung von Curricula. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3, H. 4, S. 34-46.

STUFFLEBEAM, D. L. (1984): The CIPP-Model for Program Evaluation. In: Madaus, G. F./Scriven, M./Stufflebeam, D. L.(Eds.): Evaluation Model. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston et. al., pp. 117-141.

TEICHLER, U. (2005): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess. In: Haft, A./Müskens, I. (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, S. 6-27.

TEICHLER, U. (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn, S. 30-52.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim, Basel.

TERHART, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: *Erziehungswissenschaft* 18, H. 34, S. 23-37.

TERHART, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Genese, Bedingungen, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel, S. 425-438.

TILLMANN, K.-J. (2007): *Erziehungswissenschaft in der BA-/MA-Struktur: die Lehrerbildung*. In: *Erziehungswissenschaft* 18, H. 35, S. 17-24.

TIPPELT, R. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden.

WEIL, M./TREMPE, 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, S. 1-16.

WEINERT, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel, S. 17-32.

WERNSTEDT, R./JOHN-OHNSORG, M. (Hrsg.) (2010): *10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform*. Berlin.

WEYLAND, U./WITTMANN, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin.

WIKIPEDIA (2010): *Praxis*. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Praxis> (Stand: 18.11.2010).

WILDT, J. (2007): *Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre*. In Merkt, M./Mayrberger, K. (Hrsg.): *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*. Innsbruck, S. 59-72.

WINTER, M./ANGER, Y. (2010): *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern, Chemie, Maschinenbau und Soziologie*. Halle.

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse in Deutschland vom 21.01.2000. URL: [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf) (Stand: 25.11.2010).

WOLLERSHEIM, H. W. (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt/M.

ZIEMER, T. (2008): Das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Studierenden auf dem Wege zum Lehrer(innen)beruf: eine empirische Untersuchung zu Lernen im Praxisfeld. Bremen.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel.

ZUMBACH, J./MANDL, H. (2008) (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen, Bern u. a.

## Studiendokumente der Hochschulen

Alle Online-Dokumente wurden im November 2010 letztmalig abgerufen.

### Alice Salomon Hochschule für Sozialwesen (ASH)

ASFH BERLIN (2001): Studienordnung für den Studiengang „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik „Alice Salomon“ vom 20.07.1998 in der geänderten Fassung vom 24.07.2001.

URL: [www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Studienangebot/Pr%C3%BCfungsamt/Studienordnung\\_17.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Pr%C3%BCfungsamt/Studienordnung_17.pdf).

ASFH BERLIN (2008): Studienordnung 2009 für den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit – Bachelor of Arts“ (B.A.) der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik „Alice Salomon“ (ASFH), Amtliches Mitteilungsblatt 36/2008. URL: [www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale\\_Arbeit/StO\\_2009.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale_Arbeit/StO_2009.pdf).

ASH BERLIN (2009a): Prüfungsordnung 2009 für den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit – Bachelor of Arts“ (B.A.) der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik „Alice Salomon“. URL: [www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale\\_Arbeit/PO2009\\_BA\\_SozA.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale_Arbeit/PO2009_BA_SozA.pdf).

ASH BERLIN (2009b): Informationen für Studierende im Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)/Praxisbroschüre. URL: [www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Studienangebot/Praxisamt/Praxis\\_Broschuere\\_SozArb\\_SoSe\\_10.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Praxisamt/Praxis_Broschuere_SozArb_SoSe_10.pdf).

ASH BERLIN (2010): Praktikumsordnung für den Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ der „Alice-Salomon“ Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin, Amtliches Mitteilungsblatt 7/2010. URL: [www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale\\_Arbeit/Praktikumsordnung\\_B.A.\\_Soziale\\_Arbeit.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Bachelor/Soziale_Arbeit/Praktikumsordnung_B.A._Soziale_Arbeit.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: [www.ash-berlin.eu/studienangebot/studierendecenter-service-und-beratung/praxis/](http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/studierendecenter-service-und-beratung/praxis/).

## Beuth Hochschule für Technik Berlin (BHT)

BHT BERLIN (2000): Amtliche Mitteilung Nr. 33/2000, Studienordnung für den Studiengang Gartenbau des Fachbereichs V der Technischen Fachhochschule Berlin (StO V G). URL: [www.beuth-hochschule.de/uploads/media/amtliche\\_mitteilung\\_33-2000.pdf](http://www.beuth-hochschule.de/uploads/media/amtliche_mitteilung_33-2000.pdf).

BHT BERLIN (2008): Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Gartenbau/Horticulture des Fachbereichs V der Technischen Fachhochschule Berlin (seit dem 1. 04. 2009 Beuth Hochschule für Technik Berlin). URL: [www.beuth-hochschule.de/fileadmin/studiengang/studienordnung/bgb/studienordnung\\_2008.pdf](http://www.beuth-hochschule.de/fileadmin/studiengang/studienordnung/bgb/studienordnung_2008.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: [www.beuth-hochschule.de/studiengang/detail/bgb/](http://www.beuth-hochschule.de/studiengang/detail/bgb/).

## Brandenburgische Technische Universität Cottbus (BTU)

BTU COTTBUS (2001): Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang Landnutzung und Wasserbewirtschaftung vom 05.12.2001 (Dipl.).

URL: [http://opus.kobv.de/btu/volltexte/2007/264/pdf/abl06\\\_02.pdf](http://opus.kobv.de/btu/volltexte/2007/264/pdf/abl06\_02.pdf).

BTU COTTBUS (2007): Prüfungs- und Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Landnutzung und Wasserbewirtschaftung vom 6. Juni 2007.

URL: [http://opus.kobv.de/btu/volltexte/2007/364/pdf/15\\\_Landnutzung\\\_Bsc\\\_P\\\_SO\\\_240807.pdf](http://opus.kobv.de/btu/volltexte/2007/364/pdf/15\_Landnutzung\_Bsc\_P\_SO\_240807.pdf).

## Evangelische Fachhochschule Berlin (EFB)

EFB (2002a): Prüfungsordnung für den Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Berlin. Mitteilungen 1/2002. 14. Januar 2002.

URL: [www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/sl/allg/Ordnungen/sozial/Pruefungsordnung\\\_Soz.pdf](http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/sl/allg/Ordnungen/sozial/Pruefungsordnung\_Soz.pdf).

EFB (2002b): Studienordnung für den Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Dipl.) an der Evangelischen Fachhochschule Berlin vom 27. Januar 1998. Mitteilungen V/2002. URL: [www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/sl/allg/Ordnungen/sozial/Studienordnung\\\_Soz.pdf](http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/sl/allg/Ordnungen/sozial/Studienordnung\_Soz.pdf).

EFB (2004): Ordnung zur Regelung des praktischen Studienseesters (Praktikumsordnung) für den Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Dipl.) vom 10. Februar 1998. Mitteilungen III/2004, URL: [www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/sl/allg/Ordnungen/sozial/Praktikumsordnung\\\_Soz.pdf](http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/sl/allg/Ordnungen/sozial/Praktikumsordnung\_Soz.pdf).

EFB (2009a): Praktikumsordnung für den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ an der Evangelischen Fachhochschule Berlin. Mitteilungen XXIII/2009 26. Oktober 2009. URL: [www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/aemter-praktikantenamt/sabp/Praktikumsordnung\\\_BA.pdf](http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/aemter-praktikantenamt/sabp/Praktikumsordnung\_BA.pdf).

EFB (2009b): Informationen für Studenten und Studentinnen sowie deren Anleiter und Anleiterinnen im praktischen Studienseester des Bachelorstudienganges Soziale Arbeit. URL: [www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/aemter-praktikantenamt/sabp/InformationenPraktischesStudienseester\\\_BA.pdf](http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/aemter-praktikantenamt/sabp/InformationenPraktischesStudienseester\_BA.pdf).

EFB (2009c): Checkliste für das Praxissemester/BA. URL: [www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/aemter-praktikantenamt/sabp/ChecklistePraxissemester\\\_BA.pdf](http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/aemter-praktikantenamt/sabp/ChecklistePraxissemester\_BA.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: <http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/oe/aemter/oe-aemter-prakt-sabp.asp>.

### Fachhochschule Potsdam (FHP)

FHP (1997): Praktikumsordnung für den Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Potsdam mit dem Abschluß Diplom Sozialarbeiter/Diplom Sozialpädagoge bzw. Diplom Sozialarbeiterin/Diplom Sozialpädagogin. Amtliche Bekanntmachung der FHP Nr. 15b vom 26.05.1997. URL: [www.fh-potsdam.de/fileadmin/fhp/\\_zentrale/dokumente/studienangelegenheiten/ordnungen/praktikumsordnung\\\_sozialarbeit\\\_sozialpaedagogik.pdf](http://www.fh-potsdam.de/fileadmin/fhp/_zentrale/dokumente/studienangelegenheiten/ordnungen/praktikumsordnung\_sozialarbeit\_sozialpaedagogik.pdf).

FHP (2000): Studienordnung für den Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der FH Potsdam. Amtliche Bekanntmachung der FHP Nr. 37 vom 17.10.2000. URL: [www.fh-potsdam.de/fileadmin/fhp/\\_zentrale/dokumente/studienangelegenheiten/ordnungen/studienordnung\\\_sozialarbeit\\\_sozialpaedagogik.pdf](http://www.fh-potsdam.de/fileadmin/fhp/_zentrale/dokumente/studienangelegenheiten/ordnungen/studienordnung\_sozialarbeit\_sozialpaedagogik.pdf).

FHP (2008): Studien- und Prüfungsordnung für den BA-Studiengang Soziale Arbeit. URL: [http://sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/dokumente/Studium\\\_Lehre/BASA-Praesenz/Ordnungen/Studieneintritt\\\_2009/ABK\\\_170\\\_BASA\\\_Praesenz\\\_B\\\_StudPO.pdf](http://sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/dokumente/Studium\_Lehre/BASA-Praesenz/Ordnungen/Studieneintritt\_2009/ABK\_170\_BASA\_Praesenz\_B\_StudPO.pdf).

FHP (o. J.): Informationen zum Praktikum im 5. Semester im Bachelor - Studiengang Soziale Arbeit (Präsenzstudiengang).

URL: [http://sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/dokumente/Studium\\\_Lehre/Praktikum/Ansreiben\\\_Studierende\\\_Anleiterinnen.pdf](http://sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/dokumente/Studium\_Lehre/Praktikum/Ansreiben\_Studierende\_Anleiterinnen.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/praktika1.html>.

## Freie Universität Berlin (FUB)

### Studiengang Erziehungswissenschaft

FUB (1996): Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin vom 25. April 1996. URL: [www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/erziehwiss-3.pdf](http://www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/erziehwiss-3.pdf).

FU-MITTEILUNGEN (1997): Studienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin vom 06/1997. URL: [www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/erziehwiss-33.pdf](http://www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/erziehwiss-33.pdf).

FU-MITTEILUNGEN (2004): Studienordnung und Prüfungsordnung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft: Bildung, Erziehung und Qualitätssicherung. Amtsblatt der Freien Universität Berlin 74/2004 vom 20.12.2004.

URL: [www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/erziehwiss-ba-11.pdf](http://www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/erziehwiss-ba-11.pdf) (sowie die 1. Änderung vom 31.06.2006, URL: [www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2006/ab072006.pdf](http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2006/ab072006.pdf)).

FUB, FACHBEREICHSRAT DES FACHBEREICHS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND PSYCHOLOGIE (2002): Praktikumsordnung für die Studienrichtungen Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung, Kleinkindpädagogik und Sozialpädagogik/Sozialarbeit gemäß der Studienordnung (StO) und der Prüfungsordnung (PrO) für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin (vom 25.04.1996; Amtsblatt der FU Berlin 6/97, 21.03.97).

URL: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/serviceeinrichtungen/praktikumsbuero/praktikum\\\_erwachsenenpaed/media/praktikumsordnung1.pdf](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/serviceeinrichtungen/praktikumsbuero/praktikum\_erwachsenenpaed/media/praktikumsordnung1.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: <http://blogs.fu-berlin.de/praktikum/> sowie [www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/serviceeinrichtungen/praktikumsbuero](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/serviceeinrichtungen/praktikumsbuero).

### Studiengang Informatik

FU-MITTEILUNGEN (1993): Studienordnung für den Diplomstudiengang Informatik am Fachbereich Mathematik und Informatik der Freien Universität Berlin vom 27. Oktober 1993. URL: [www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/informatik-33.pdf](http://www.fu-berlin.de/studium/docs/texte/informatik-33.pdf).

FU-MITTEILUNGEN (2007): Studienordnung für den Bachelorstudiengang Informatik/Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Informatik. Amtsblatt der Freien Universität Berlin 6/2007. URL: [www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2007/ab062007.pdf](http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2007/ab062007.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: <https://www.inf.fu-berlin.de/w/Inf/PraktikumInfo>.

### Hasso-Plattner-Institut für Softwaresystemtechnik GmbH (HPI)

UP (2010): Fachspezifische Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach IT-Systems Engineering an der Universität Potsdam vom 18. März 2010. Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 15/2010, S. 332-351. URL: [www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/15/Seite3.pdf](http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/15/Seite3.pdf).

### Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE)

FH EBERSWALDE (2003): Studienordnung für den Studiengang Landschaftsnutzung und Naturschutz (Diplom-Ingenieur (FH)) gültig ab WS 2003/2004. URL: [www.hnee.de/app/so.asp?o=/\obj/F49BD4C0-6C1C-4BEE-A233-4AA958C63AD9/outline/LN\\\_SO\\\_2003-2.pdf](http://www.hnee.de/app/so.asp?o=/\obj/F49BD4C0-6C1C-4BEE-A233-4AA958C63AD9/outline/LN\_SO\_2003-2.pdf).

FH EBERSWALDE (2009): Ordnung für das praktische Studiensemester des Studienganges Landschaftsnutzung und Naturschutz (Bachelor of Science), Anlage 2 zur Studien- und Prüfungsordnung. URL: [www.hnee.de/app/so.asp?o=/\obj/E6F60ABF-D670-4160-882D-BEB783396722/outline/LN-BSc-SPO-WS-2009-Anlage-2-Praktikumsordnung.pdf](http://www.hnee.de/app/so.asp?o=/\obj/E6F60ABF-D670-4160-882D-BEB783396722/outline/LN-BSc-SPO-WS-2009-Anlage-2-Praktikumsordnung.pdf).

sämtliche Bachelor-Ordnungen finden sich online unter

URL: [www.hnee.de/Studien-/-Pruefungsordnungen/Bachelor/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz-K719.htm?RID=1924](http://www.hnee.de/Studien-/-Pruefungsordnungen/Bachelor/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz-K719.htm?RID=1924).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: [www.hnee.de/Bachelor-Studiengaenge/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz/Service-fuer-Studenten/Infos-zu-Praktikum/Informationen-und-Praktikum-sunterlagen-E1560.htm](http://www.hnee.de/Bachelor-Studiengaenge/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz/Service-fuer-Studenten/Infos-zu-Praktikum/Informationen-und-Praktikum-sunterlagen-E1560.htm).

## Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW)

FHTW BERLIN (2002): Studien- und Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Technische Informatik, Amtliches Mitteilungsblatt Nr. 39/2002.

URL: [www.htw-berlin.de/documents/Amtl\\\_Mitteilungsblaetter/2002/39\\\_02.pdf](http://www.htw-berlin.de/documents/Amtl\_Mitteilungsblaetter/2002/39\_02.pdf).

FHTW BERLIN (2006): Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Computer Engineering, Amtliches Mitteilungsblatt Nr. 27/2006.

URL: [www.htw-berlin.de/documents/Amtl\\\_Mitteilungsblaetter/2006/27-06.pdf](http://www.htw-berlin.de/documents/Amtl\_Mitteilungsblaetter/2006/27-06.pdf).

HTW BERLIN (2010a): Zweite Ordnung zur Änderung der Studienordnung für den Bachelorstudiengang Computer Engineering im Fachbereich 1, Ingenieurwissenschaften I vom 07.Juli 2010. URL: [www.htw-berlin.de/documents/Amtl\\\_Mitteilungsblaetter/2010/40\\\_10.pdf](http://www.htw-berlin.de/documents/Amtl\_Mitteilungsblaetter/2010/40\_10.pdf).

HTW BERLIN (2010b): Detaillierte Informationen Computer Engineering. URL: [www.htw-berlin.de/documents/Studienberatung/Studiengaenge/Computer\\\_Engineering\\\_BM.pdf](http://www.htw-berlin.de/documents/Studienberatung/Studiengaenge/Computer\_Engineering\_BM.pdf).

## Humboldt-Universität zu Berlin (HUB)

### Studiengänge Agrar- und Gartenbauwissenschaften

HUB (1993): Ordnung für das Berufspraktikum im Diplomstudiengang Agrarwissenschaften (Praktikumsordnung) vom 15. Juli 1993.

HUB (2005a): Ordnung für das Berufspraktikum im Bachelor-Studiengang Agrarwissenschaften (Praktikumsordnung). URL: [www.agrar.hu-berlin.de/studium/allg/prak/studierende/studgang/baw/paobaw/](http://www.agrar.hu-berlin.de/studium/allg/prak/studierende/studgang/baw/paobaw/).

HUB (2005b): Ordnung für das Berufspraktikum im Bachelor-Studiengang Gartenbauwissenschaften (Praktikumsordnung). URL: [www.agrar.hu-berlin.de/studium/allg/prak/studierende/studgang/bgw/paobgw/](http://www.agrar.hu-berlin.de/studium/allg/prak/studierende/studgang/bgw/paobgw/).

## Studiengang Erziehungswissenschaften

HUB (2003a): Studienordnung für den Magisterteilstudiengang Erziehungswissenschaften als 2. Hauptfach. URL: [www.amb.hu-berlin.de/2003/30/3020030](http://www.amb.hu-berlin.de/2003/30/3020030).

HUB (2003b): Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaften. URL: [www.amb.hu-berlin.de/2003/26/2620031](http://www.amb.hu-berlin.de/2003/26/2620031).

## Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)

KHSB (2005): Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang Soziale Arbeit (StuPO-SozA-Dipl). Mitteilungsblatt Nr. 02/2005.

URL: [www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/\\_Sammlung/PDFs/\\_Studienangelegenheiten/Pruefungsamt/2005-02-Studien-u.\\_Pr\\_fungsordnung\\\_SozA-Dipl.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF/_Sammlung/PDFs/_Studienangelegenheiten/Pruefungsamt/2005-02-Studien-u._Pr_fungsordnung\_SozA-Dipl.pdf).

KHSB (2006): Praxisordnung für die Bachelorstudiengänge an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (PraxO-BA). Mitteilungsblatt Nr. 06/2006.

URL: [www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Downloadseite/%20Pruefung%20und%20Praxis/Praxisreferat/SoSe\\_2009\\\_PraxO-2.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Downloadseite/%20Pruefung%20und%20Praxis/Praxisreferat/SoSe_2009\_PraxO-2.pdf).

KHSB (2008): Hinweise zur studienintegrierten Praxis im BA Studiengang Bildung und Erziehung, Heilpädagogik und Soziale Arbeit (gemäß PraxO-BA).

URL: [www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Downloadseite/%20Pruefung%20und%20Praxis/Praxisreferat/WiSe2008\\\_Hinweise/%20zu%20BA%20Praxistaetigkeit%20Sept%202008.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Downloadseite/%20Pruefung%20und%20Praxis/Praxisreferat/WiSe2008\_Hinweise/%20zu%20BA%20Praxistaetigkeit%20Sept%202008.pdf).

KHSB (2009): Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der KHSB (StuPO-SozA-BA). Mitteilungsblatt Nr. 07/2009.

URL: [www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/PO/2009-07/%20Studien-%20u.\\_%20Pr\\_%20FCfungsordnung%20BA%20SozA.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PO/2009-07/%20Studien-%20u._%20Pr_%20FCfungsordnung%20BA%20SozA.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter

URL: [www.khsb-berlin.de/downloads/pruefungsamt-und-praxisreferat/#c9449](http://www.khsb-berlin.de/downloads/pruefungsamt-und-praxisreferat/#c9449).

## Technische Universität Berlin (TUB)

TUB (2002): Studienordnung für den Studiengang Technische Informatik an der Technischen Universität Berlin vom 10. Juli 2002. URL: [www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StuPOs/StO\\\_Dipl\\\_TI.pdf](http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StuPOs/StO\_Dipl\_TI.pdf).

TUB (2005): Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Technische Informatik an der Technischen Universität Berlin vom 5. Januar 2005. URL: [www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StuPOs/StO\\\_Bach\\\_TI.pdf](http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StuPOs/StO\_Bach\_TI.pdf).

TUB (2008): Praktikantenbestimmungen (Studiengang Technische Informatik). URL: [www.tkn.tu-berlin.de/curricula/tiprakbest.pdf](http://www.tkn.tu-berlin.de/curricula/tiprakbest.pdf).

TUB (2009): Studienführer Diplomstudiengang Technische Informatik Fakultät IV Elektrotechnik und Informatik, Ausgabe 2009/2010. URL: [www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StF/TIDipl.pdf](http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StF/TIDipl.pdf).

TUB (2010): Bachelor- und Master-Studienführer Technische Informatik, Ausgabe 2010/11. URL: [www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StF/StuF\\\_TI.pdf](http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StF/StuF\_TI.pdf).

## Universität Potsdam (UP)

### Studiengang Geoökologie

UP (2002): Studienordnung für den Diplomstudiengang Geoökologie an der Universität Potsdam vom 19. November 2001. Rechts- und Verwaltungsvorschriften: Nr. 3 vom 26. Juni 2002 - 11. Jahrgang, S. 42. URL: [www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek2002/03/a2002-06-26-v03.htm](http://www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek2002/03/a2002-06-26-v03.htm).

UP (2007): Ordnung für den Bachelor- und Masterstudiengang Geoökologie an der Universität Potsdam. Auszug Amtliche Bekanntmachungen Nr. 5/2007 – Seite 206-234. URL: [www.geo.uni-potsdam.de/tl\\\_files/studium/geoecology/ba\\\_ma\\\_geoecology\\\_studienordnung\\\_2007.pdf](http://www.geo.uni-potsdam.de/tl\_files/studium/geoecology/ba\_ma\_geoecology\_studienordnung\_2007.pdf).

### Studiengang Erziehungswissenschaft

UP (1995): Studienordnung für den Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft.  
URL: [www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambel196.htm\#name2](http://www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambel196.htm\#name2).

UP (2003): Studienordnung für den Magister-Studiengang Erziehungswissenschaft, modularisiert. URL: [www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/magmodul2003/Magister\\\_StO2003.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/magmodul2003/Magister\_StO2003.pdf).

UP (2006): Studienordnung für den BA-Studiengang Erziehungswissenschaft.  
URL: [www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/StO\\\_Bachelor\\\_Master\\\_EW.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/StO\_Bachelor\_Master\_EW.pdf).

### Studiengang Informatik

UP (2000): Studienordnung für den Diplomstudiengang Informatik an der Universität Potsdam vom 15. Juli 1999 (AmBek Nr. 8/00, S. 122). URL: [www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek800.htm\#n2](http://www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek800.htm\#n2).

UP (2004): Satzung zur Änderung der Studienordnung für den Diplomstudiengang Informatik an der Universität Potsdam vom 24. Juni 2004 (AmBek 9/04, S. 98). URL: [www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2004/9/Seite4.pdf](http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2004/9/Seite4.pdf).

UP (2001a): Studienordnung für das Nebenfach Informatik im Magisterstudiengang an der Universität Potsdam vom 24. August 2000 (AmBek Nr. 3/01, S. 66). URL: [www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek301.htm](http://www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek301.htm).

UP (2001b): Studienordnung für den Magisterstudiengang Informatik im 2. Hauptfach an der Universität Potsdam vom 24. August 2000 (AmBek Nr. 3/01, S. 71). URL: [www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek301.htm](http://www.uni-potsdam.de/u/ambek/ambek301.htm).

UP (2008): Ordnung für den Bachelor- und Masterstudiengang Informatik an der Universität Potsdam vom 27. März 2008 (AmBek Nr. 6/08, S. 110). URL: [www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2008/6/](http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2008/6/).

## Lehramtsstudium

### Land Brandenburg

AMTSBLATT DES MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2003): Verwaltungsvorschriften über die Beteiligung der Schulen an den schulpraktischen Studien für ein Lehramt während des Studiums (VV-schulpraktische Studien). Amtsblatt Nr. 4 vom 30. April 2003-05-15. URL: [www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praktikumvv.html](http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praktikumvv.html).

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2005): Verordnung über die Erprobung von Bachelor- und Master-Abschlüssen in der Lehrerausbildung und die Gleichstellung mit der Ersten Staatsprüfung (Bachelor-Master-Abschlussverordnung – BaMaV).

UP (1996): Ordnung für Schulpraktische Studien in den Lehramtsstudiengängen vom 8. Februar 1996, veröffentlicht in den Amtlichen Bekanntmachungen der Universität Potsdam Nr. 8/96 vom 2.8.1996. URL: [www.uni-potsdam.de/zfl/studium/pordnung.html](http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/pordnung.html).

UP, Zentrum für Lehrerbildung (2009): Das Schulpraktikum im Lehramtsstudium. Ein Wegbegleiter durch das Praxissemester für Lehramtsstudierende im Masterstudium.

UP (2010a): Allgemeine Ordnung für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-O) vom 21. Januar 2010. URL: [www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/23/Seite1.pdf](http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/23/Seite1.pdf).

UP (2010b): Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium der Universität Potsdam (BAMALA-SPS). URL: [www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/23/Seite2.pdf](http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/23/Seite2.pdf).

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: [www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien](http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien).

### Land Berlin

FUB (2010): Schulpraktische Studien im Master of Education.

URL: [www.fu-berlin.de/sites/zfl/studium/masterstudierende/praktika\\_ma/index.html#au%C3%9Fferhalb](http://www.fu-berlin.de/sites/zfl/studium/masterstudierende/praktika_ma/index.html#au%C3%9Fferhalb).

HUB (1997): Verordnung über die schulpraktische Ausbildung für ein Lehramt während des Studiums (Praktikumsordnung) vom 26. September 1997.

HUB (2006): Rahmenvereinbarung zwischen den Berliner Universitäten über die Durchführung Schulpraktischer Studien in lehramtsbezogenen Bachelor- und Master-Studiengängen an den Hochschulen des Landes Berlin und an den Berliner Schulen. Berlin.

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum (HUB) sind einsehbar unter URL: <http://studium.hu-berlin.de/lust/lehrer.html>.

TUB (2010): Schulpraktika (für die Studiengänge Arbeitslehre und Berufliche Fachrichtungen). URL: [www.lehrerbildung.tu-berlin.de/menue/einrichtungen\\\_des\\\_servicezentrums/praktikumsbuero/schulpraktika/](http://www.lehrerbildung.tu-berlin.de/menue/einrichtungen\_des\_servicezentrums/praktikumsbuero/schulpraktika/).